

Trabajo Fin de Grado

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los
diferentes sectores sociales?

Autor/es

Sandra Vicente Marín

Director/es

Silvia Anzano Oto

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020-2021

Índice

1.	Introducción y Justificación	4
2.	Marco teórico	5
2.1	¿Qué es la inclusión y cómo ha sido su evolución en nuestra sociedad?.....	5
2.1.1	Evolución de la inclusión en Europa	6
2.1.2	Evolución de la inclusión en España	8
2.2	Barreras para la evolución inclusiva de la sociedad.....	10
2.3	La sociedad digitalizada: hacia una sociedad inclusiva inmersa en las TIC	13
2.4	En busca de la equidad en la escuela.....	15
2.5	Inconvenientes para la inclusión educativa	18
2.6	Actitudes sociales ante la diversidad.....	20
3.	Objetivos	23
3.1	Objetivos generales	23
3.2	Objetivos específicos.....	23
4.	Método	23
4.1	Instrumento.....	23
4.2	Muestra.....	24
4.3	Procedimiento.....	26
5.	Resultados	26
6.	Discusión	37
7.	Conclusiones	40
8.	Referencias Bibliográficas	42
9.	ANEXOS	51

Título del TFG

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

Inclusive reality: Is it understood by the different social sectors?

- Elaborado por Sandra Vicente Marín.
- Dirigido por Silvia Anzano Oto.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2021
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14657

Resumen

El avance de la sociedad deja consigo posturas contrarias; por un lado, su evolución hacia un modelo individualista que busca el desarrollo autónomo mientras que, por otro lado, un término todavía en busca de su evolución referido a la inclusión. Hoy en día, se trata de una de las mayores incógnitas de la sociedad porque su constante cambio, tanto práctico como terminológico, pone en manifiesto la necesidad de una formación real al respecto. Así, con el siguiente proyecto, se pretende analizar la realidad de los individuos ante dicho avance y, para conseguirlo, se ha empleado un cuestionario anónimo de recogida de datos. Este ha sido enfocado para los diferentes sectores en los que podemos ver dividida la sociedad según su formación académica. Los resultados muestran un elevado nivel de sentimiento inclusivo social y educativo con las personas que muestran algún tipo de discapacidad, se refleja la capacidad de empatizar con ellas y mostrar una unión con todo lo que les rodea, aunque, a pesar de ello, son muchos los ejemplos cotidianos que permiten descubrir la falta de su desarrollo y la falta de información sobre la distinción entre integración e inclusión, haciendo que se lleven a cabo prácticas inclusivas erróneas.

Palabras clave

Inclusión, percepciones, sociedad, educación.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con el paso del tiempo, son muchas las veces que se escucha el término de la inclusión como algo desarrollado en la sociedad. Es cierto que la evolución se ha dado de forma progresiva; sin embargo, a menudo se centra únicamente en el ámbito educativo sin llegar a comprender la importancia y repercusión social encontrando diversos impedimentos que hacen de ello un proceso que parece interminable.

Esta progresión, se ha visto respaldada por el lanzamiento de diferentes leyes, informes y artículos que la han teorizado permitiendo el comienzo del conocimiento y la sensibilización social y personal. Pero, ¿se atiende verdaderamente al tema en cuestión? La búsqueda de las todavía existentes barreras sociales resulta un punto de estudio estrechamente relacionado con el concepto y con la realidad y contexto en el que se mueve dicho término. Estas limitaciones se muestran a la hora del desarrollo práctico del concepto en su amplia definición.

El siguiente trabajo se centra en el acercamiento a estos planteamientos tanto a nivel social como educativo. En la primera parte, se muestra una breve evolución social y educativa que la inclusión ha ido sufriendo con el paso del tiempo. Se parte de ello, para continuar con los posibles problemas que impiden su puesta en práctica a través del acercamiento real a las ideas sociales; se ha llevado a cabo a través de un conjunto de preguntas elegidas para comprender la situación real en la que este término se encuentra. Asimismo, se han querido plasmar algunas ideas sobre diferentes recursos que han ido aumentando su presencia en la sociedad para encauzar la sociedad hacia un colectivo basado en el respeto y la igualdad.

Para la elección del tema de la realidad inclusiva y su comprensión por los diferentes sectores sociales, me basé en una cuestión que me planteaba desde el comienzo de mis estudios y que puedo sintetizar con que la inclusión es un término que depende de la aportación de todos los miembros que conforman la sociedad y, sin embargo, la evolución de esta ha provocado un aumento en la individualidad de quienes forman parte. Es cierto que el término inclusivo es relativamente actual y está siendo constantemente observado y renovado tanto en el ámbito social que desencadena en la educación como de manera inversa. Uno de los reflejos más claros en los que he podido basarme debido a mis estudios y durante estos ha sido este último, el ámbito educativo,

ya que son muchos los centros que, sobre todo actualmente, centran sus eslóganes en la inclusión y el desarrollo de una educación equitativa mientras que, a la hora de la verdad, se desarrollan mayormente en la integración.

Es cierto que, en la mayor parte de los casos suele resultar complicado e incluso imposible llegar a ponerlo en práctica de la mejor forma posible, ya sea en el ámbito social como en el educativo, debido a la falta de recursos físicos y personales, la falta de empatía y respeto mostrado por la nueva concepción de sociedad, la falta de formación tanto profesional como social o, por el contrario, por la sobrecarga de información que, en muchas ocasiones, llega incluso a contradecir sus ideas dejando la mentalidad más equivocada de lo que se encontraba.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es la inclusión y cómo ha sido su evolución en nuestra sociedad?

La inclusión suele ser un término bastante polémico, Ainscow y Miles (2009) señalan que hay distintos puntos desde los que comprender la inclusión: por un lado, marcan la inclusión como promoción de una escuela para todos, es decir, la inclusión como Educación Para Todos. Por otra parte, la inclusión referida a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, por último, la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables de ser excluidos y la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias. (Ruiz y Cabero, 2017)

Gracias a un largo proceso de cambios acontecidos para formar una sociedad inclusiva hoy en día se entiende como la actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar, contribuir en ella y beneficiarse en y del proceso (Coelho, 2019).

Para llegar hasta aquí, a lo largo de la historia, diferentes teorías introdujeron la visión social desarrollada actualmente. El proceso de cambio se comenzó por un periodo de exclusión referido a “toda acción de quitar a alguien o algo del lugar que ocupa o prescindir de él o de ello” (RAE, 2014); en este proceso, a las diferentes clases sociales, bien por raza, sexo, discapacidad o nivel económico no se les permitían los mismos derechos que al resto de la sociedad (González-Gil, 2015). Además, aquellas personas que mostraban cualquier tipo de discapacidad eran internadas en manicomios

en busca de una cura a sus trastornos (ASPADEX, 2015). Posteriormente, se aproximó a un modelo más segregacionista en el que cada grupo poseía sus propios entornos sin apenas contacto con otros grupos sociales (Olmedo, 2017). Así mismo, dichas personas se encontraban al cuidado de sus familiares (Portuondo, 2004) e incluso se permitió la creación de instituciones específicas dejando aquellas personas fuera de la sociedad “normal” y aumentando la dependencia de dichas personas hacia las instituciones (ASPADEX, 2015).

Finalmente, gracias al movimiento asociativo, las familias y personas con discapacidad aumentan sus reivindicaciones por la defensa de sus derechos (ASPADEX, 2015) y a pesar del desconocimiento, se aprobó el avance hacia una sociedad inclusiva en la que se incorporarían por completo a todos los ciudadanos de la sociedad en un único derecho pleno y equitativo (Plaza, 2016)

Actualmente, se ha conseguido que el término inclusivo esté en boca de todos y todas, y se tome a las personas con discapacidad únicamente como personas, generalizando las limitaciones a cualquier miembro de la sociedad por la necesidad de apoyo en cualquier momento concreto de nuestra vida (ASPADEX, 2015); su principal objetivo siempre se ha centrado en mejorar la situación social de los individuos pertenecientes a grupos sociales que se encuentran en situación de desventaja como por ejemplo debido a la pobreza, a grupos étnicos o de religión distinto al residente, situaciones de género (Coelho, 2019). Sin embargo, ¿se desarrolla la realidad de tal término en los diferentes ámbitos que plantean llevarlo a cabo? Para responder a esto es importante primero conocer parte de la evolución progresiva pero lenta de la inclusión tanto a nivel nacional como europeo.

2.1.1 Evolución de la inclusión en Europa

A nivel europeo no puede establecerse un único guion que resuma el avance de la inclusión puesto que, cada país ha ido evolucionando en función de su cultura y avance de sus leyes. Apoyando esta idea, la Red de Expertos de Ciencias Sociales de Educación y Formación (NESSE, 2012) aclara que “Los países que experimentaron una industrialización más temprana cuentan con una tradición en educación especial más larga” (García, 2014, p.205).

Ya en la Antigua Grecia las personas que no contaban con lo aceptado socialmente como el canon de perfección eran exterminadas por la falta de cabida de las diferencias en dicha sociedad. El objetivo de esto se basaba en preservar el orden y bienestar común. Ante esta ideología, la religión supone un gran cambio con la creación de nuevas teorías que reivindicaban los valores de solidaridad y apoyo a aquellas personas que lo necesitan (Plaza, 2016).

Tras la segunda guerra mundial, en 1945 se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sustituyendo a la ya existente Sociedad de Naciones con el objetivo principal de fomentar la buena relación entre las naciones que forman parte de ella, promover la mejora del nivel de vida, el progreso social y los derechos humanos. Esto junto con la entrada en vigor de la Ley de Educación para niños y niñas deficientes (en España) y las nuevas investigaciones realizadas por Bowtell (1970) promovieron este cambio por el que se fue formando una sociedad segregadora en la que aquellas personas que mostraban cualquier tipo de discapacidad eran consideradas peligrosas, con falta de autonomía y por lo tanto alejadas de la sociedad. Su objetivo seguía siendo mejorar el desarrollo industrial a través del rendimiento social para lo que sólo eran considerados útiles los cuerpos dóciles y fuertes (Tomlinson, 1982) y de esta forma se conseguía eliminar el miedo a la alteración del orden y la jerarquía social (Plaza, 2016).

La Ley nombrada anteriormente supuso que, en 1974, se ordenara la redacción del Informe Warnock, el cual fue publicado en 1978 para dar mayor cercanía al término inclusivo popularizando un concepto diferente del término de la educación especial con carácter mayormente integrador (Cantero, 2008). A partir de este punto fueron muchos los avances encontrados en el ámbito educativo que fueron desarrollando a su vez cantidad de revueltas sociales hacia un entorno mayormente inclusivo.

En 1990, fue en la Conferencia de Jomtiem (Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos) donde se generalizó que la educación primaria debía ser accesible para todos los niños y niñas permitiendo así reducir el analfabetismo social con el que se contaba en la mayor parte del territorio europeo (Plaza, 2016). Después de esto, en la Declaración de Salamanca, en España, el término evolucionó en busca de la inclusión de todas las personas, tanto aquellas que mostraran necesidades educativas especiales como las que no. Las políticas y prácticas educativas plantearon como eje este término. La Declaración de Salamanca supuso el punto de inflexión respecto a la

necesidad de cambio en la orientación de los sistemas educativos en nuestro país en aspectos de atender y responder a la diversidad del alumnado (Sandoval, López, Miguel, Durán, Giné, y Echeita, 2002).

Finalmente, en 2006 se toma conciencia de la diferencia existente entre el término segregador o exclusivo, e integrador o inclusivo, permitiendo avanzar hacia un modelo social que apoya al alumnado “especial” dentro de una educación inclusiva normalizada u ordinaria “entendida como el respeto por la diversidad del alumnado” (Echeita, 2006, p. 91). Esto supone la comprensión del término educación especial “como una disciplina dirigida al alumnado deficiente, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de alumnado en centros específicos y clases especializadas con sus propios objetivos, técnicas y personal cualificado” (Peirats y García, 2012, p. 9).

Los últimos datos presentados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2020 indican que el 15% de la población es diagnosticada con algún tipo de discapacidad; lo que equivale a más de mil millones de personas. A pesar de esto y las numerosas teorías que se han ido desarrollando a lo largo de la historia, en muchas de las ocasiones no suelen llegar a ponerse en práctica (Marquès, 2000); debido a la falta de recursos para investigar sobre el tema y el avance hacia nuevos métodos de desarrollo e información para llevarlo a cabo (Hernández, 2014).

2.1.2 Evolución de la inclusión en España

En España, el avance del término inclusivo se vio de manera similar al ocurrido en el ámbito europeo. En 1908 se creó el Instituto Nacional de Previsión por el cual se llevó a cabo un sistema de protección social voluntario y privado que, en 1917 pasó a ser un seguro que cubría la jubilación, cualquier enfermedad, la maternidad y el desempleo. Tras el golpe de estado del general Franco, quedó una sociedad con la clase obrera dividida, la clase media debilitada y constantes luchas religiosas, lo que hizo más complicado el desarrollo práctico de dicho seguro.

Finalmente, en 1939 se creó el Seguro Obligatorio para la Vejez y la Invalidez (SOVI) la cual cubría únicamente a los trabajadores. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial se desarrolló el Estado de Bienestar (años 40) por el cual se pudo comenzar a hablar de la marginalidad haciendo referencia a aquellas personas que se encontraban al

margen de los derechos y beneficios sociales. Su objetivo se centraba en el progreso social hacia un sistema de solidaridad que diera respuesta a los posibles riesgos vitales de los ciudadanos (Farge, 2007). Su contenido estaba estructurado en las siguientes vías la educación, la sanidad, la transferencia de rentas y los servicios sociales formando una combinación de prestaciones y servicios que promovieran esa protección social deseada (Moreno, 2001).

En 1972 se creó la Ley de Seguridad Social procurando la equidad en el entorno laboral y promoviendo el desarrollo en este ámbito. Dos años después, el término nombrado anteriormente de la marginalidad fue sustituido por René Lenoir modificándolo por el concepto de “exclusión social” (García, 2017). Hasta que, con el paso del tiempo, se comienza a visibilizar el término inclusivo por la recopilación de propuestas expuestas por el Comité Internacional de expertos de la UNESCO y recogidas en el Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa (1969).

Más adelante, esas ideas se ponen en práctica en mayor medida, con la Ley de Educación para niños y niñas deficientes (1970) a partir de la cual se aprueban, por un lado, la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) en 1982 por la que se tratan temas como la dignidad de las “personas disminuidas”; y por otro lado el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) por el que se plantea la escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios.

De forma progresiva a estos nuevos planteamientos surge la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), por la que se desarrolla por primera vez el concepto de Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) refiriéndose al alumnado con necesidad de apoyos y/o adaptaciones curriculares.

Más tarde, dicha ley fue derogada para desarrollar la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) que, basándose en la anterior aumenta la lucha por la equidad en su Capítulo VII dedicado a la Educación Especial. Así mismo, esta última se enlaza con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) por la que se marcan los principios de calidad y equidad y se cambia el sentido de los ACNEE por Alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

Hasta que finalmente, en 2013 se propuso la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) promoviendo una modificación de la anterior en busca de una educación que permita el desarrollo íntegro de todo el alumnado. En su apartado V, “hace referencia a la educación inclusiva, en relación a la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010.” (Plaza, 2016, p.19).

Actualmente, la ley educativa que se encuentra en vigor se trata de la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) la cual muestra su base en la equidad, calidad, inclusión y accesibilidad universal.

2.2 Barreras para la evolución inclusiva de la sociedad

En el proceso de la inclusión, son muchos los aspectos que han influido y lo siguen haciendo, de manera positiva o negativa en el mismo. Algunos autores como Muccio (2012) apuntan que son muchas las variables que condicionan el concepto de inclusión, así se engloba por un lado aquellas que permiten y facilitan su desarrollo (a los cuales llama facilitadores) y por otro lado aquellos que lo dificultan (a los que llama barreras). En cuanto al primer grupo, permiten a la sociedad encauzarse hacia la inclusión mientras que, por el contrario, el segundo grupo, impone dificultades a la hora de desarrollarse en la práctica, no solo en lo referente a aspectos físicos sino también por la existencia de estereotipos condicionantes de la calidad de vida de las personas con discapacidad (Cabra, 2017).

Otros investigadores como Henao y Kereguelen (2013) también se unen al autor anterior afirmando la importancia de las barreras en la inclusión. Estos citan que “no solo se refiere a permitir el acceso físico de las personas, sino de una cultura que permita el acceso a estas en la que se vea una sociedad basada en una cultura inclusiva fomentando su práctica en diversos ámbitos” (citado en Plasencia, 2017, p.23).

No solo es importante eliminar las barreras existentes en la sociedad, sino que también deben tener en cuenta los efectos que estas provocan tanto a nivel individual como a nivel social. Además, toma gran importancia el modo de introducción de dichos recursos puesto que un mal uso de ellos puede desencadenar en fracaso y pasar a servir como barrera en vez de como facilitador (Plaza, 2016).

Se debe trabajar en ello puesto que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), son muchas las barreras que aún tienen cabida en la sociedad siendo algunas de ellas la oferta limitada de servicios, la falta de asequibilidad de los servicios de salud y transporte, los obstáculos físicos y las malas actitudes sociales (Hernández, 2014). Estos datos, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se agravan por el todavía alto porcentaje de población en situación de pobreza, pues todavía son muchas las personas que carecen de acceso a los recursos considerados básicos (educación, empleo, atención sanitaria...) así como a los sistemas de apoyo social y legal (Plataforma de Infancia, 2013). Esto supone el reflejo de la falta de información, conciencia o entendimiento de lo que realmente se refiere a una accesibilidad real.

En cuanto a la problemática de las barreras encontradas por presentar cualquier tipo de discapacidad, el lanzamiento de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (Boletín Oficial del Estado, 2013) supuso un gran paso para la reducción de muchas de estas. Con ella se modifica la LISMI, la Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de Personas con Discapacidad (Linodau) y la Ley por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidades universal de las personas con discapacidad (Plataforma de Infancia, 2013). Aunque a pesar de ello, siguen sin verse claros resultados en la dificultad de las personas que muestran cualquier discapacidad para conseguir un puesto laboral seguro, estable y digno.

Es importante, en cuanto al ámbito laboral, tener en cuenta que, según el Servicio Público de Empleo Estatal (2020), en España el nivel actual de paro se encuentra en niveles bastante altos, de más del 16% lo que unido a los diferentes prejuicios sociales y la falta de formación profesional para las personas con discapacidad dificultan aún más la inserción de estas personas al mundo laboral (Villa, 2003). Según Villa (2003) sobre la situación laboral de las personas con discapacidad en España, son muchas las barreras encontradas para el acceso al mundo laboral de los ciudadanos y estas se incrementan al tratarse de personas con cualquier tipo de discapacidad. Señala entre ellas las barreras sociales que provocan rechazo y limitación de oportunidades, las barreras físicas que implican la movilidad y comunicación, las barreras psicosociales referidas a la sobreprotección familiar y la falta de formación e información, y por último las barreras

mentales que las propias personas autogeneran y dan pie a su autoexclusión (Villa, 2003).

Además, otro de los factores que crean mayores desigualdades en este aspecto es la presencia de diferentes barreras de género y etnia. El primer caso, según Pérez (2018) son cuatro las actuales barreras con las que cuenta el desarrollo laboral de la mujer; por un lado, se encuentran las barreras que hacen referencia a valores tradicionales como la maternidad o la inexistencia de sistemas de igualdad; por otro lado, se encuentran las barreras internas y los factores psicológicos referidas al cuestionamiento de la valía tanto física como biológica; además, están también las barreras de pensamiento plasmados en modelos exclusivos y excluyentes; y por último se encuentran las barreras del ámbito educativo por la falta de presencia femenina en ciertos estudios más referidos a las nuevas tecnologías o la ciencia. Esta preocupante situación se comprueba al observar los datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en los que se refleja que solo el 30% de los profesionales del ámbito tecnológico europeo hacen referencia a mujeres, e incluso solo el 18% hace referencia a dicho dato en España (Pérez, 2018).

Por otro lado, en el aspecto referido a la diferencia étnica puede observarse la aún pervivencia del racismo moderno a través de argumentos biológicos que persiguen la supremacía de una raza sobre otra tomando así el nombre de racismo post-moderno (Flecha, 1999) e influyendo en la participación, permanencia y promoción laboral. En este ámbito, se detectan actitudes discriminatorias tanto por parte de compañeros y compañeras como por las personas formadoras y resto de empleados, lo que imposibilitan la real inserción de estos grupos en la globalidad de la sociedad (Molina, Prieto y Santacruz, 2004).

Se puede concluir con que, el desarrollo de la mentalidad social ha dado paso también a un cambio en la visión de la discapacidad; por ello, asociaciones y profesionales que mantenían su visión hacia un modelo médico-rehabilitador en el cual se separaba la sociedad en dos grupos: con discapacidad y sin discapacidad; se veía la discapacidad como un problema personal y propio del individuo centrando la atención en su recuperación funcional y asistencia a dichas discapacidades. Se ha visto modificada por una visión en la que se enfoca un modelo con tendencia a la importancia social por el que se reconoce el valor de la diversidad, que enriquece la sociedad; se

entiende la discapacidad como la interacción entre la persona y el ambiente en el que se desarrolla y se centra la atención en la supresión de las barreras que dificultan e impiden el correcto desarrollo personal (Rodríguez, 2019).

2.3 La sociedad digitalizada: hacia una sociedad inclusiva inmersa en las TIC

La sociedad actual ha ido evolucionando, además de en todo lo previamente mencionado, en el ámbito tecnológico. Este avance se debe a que, hoy en día, la mayor parte de acciones tanto individuales como sociales, se desarrollan a través de ellas formando la cultura tecnológica existente actualmente (Marquès, 2000).

En el ámbito de la inclusión también adquiere gran protagonismo, al facilitar la accesibilidad de todos los individuos hacia un estilo y metodología común. Para hablar de tecnología inclusiva cabe destacar a Rodríguez (2009), autor que hace referencia al conjunto de técnicas, programas, softwares y dispositivos que facilitan el acceso y almacenamiento de información, su procesamiento, su uso y transmisión. Siendo así “instrumentos utilizados para pensar, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y aprendizajes adquiridos” (Coll, 2004, p.2).

Actualmente, el uso de las nuevas tecnologías tiene tal nivel de impacto en cualquier ámbito de la vida cotidiana, que es impensable imaginar una sociedad que prescindiera de ellas. Se ve estrechamente relacionado con la inclusión social, la económica y cultural (Marquès, 2000). Por lo tanto, también son cada vez más los investigadores que propician su uso para una mejora de la inclusión, entre ellos, Montoya Gago (2020) que constata la gran cantidad de avances que el uso de estas ha permitido. Concretamente él señala que muchas de las personas que muestran discapacidad visual se han visto excluidas en el momento de realizar actividades prácticas; además, señala el lanzamiento de un programa llamado “Showleap” (Fundación ONCE) que da voz a la lengua de signos para el caso de las personas con discapacidad auditiva.

Este recurso ejerce de herramienta digital al crear nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y nuevos entornos de participación social en los que todo individuo puede involucrarse de manera reflexiva suprimiendo los estereotipos de segregación y exclusión social (Flórez, Ramírez y Ramírez, 2019) mientras se crean canales de

comunicación inmediata (Marquès, 2000). Además, Valero (2010) es quien marca la necesidad de desarrollar estas tecnologías como facilitadores éticos, asequibles en su coste, individualizados, de fácil mantenimiento y accesibilidad, que fomenten la participación, sostenibles y seguros (Ruiz, y Cabero, 2017). El empleo de la palabra accesibilidad se entiende como “...proporcionar flexibilidad para acomodarse a las necesidades y preferencias de cada alumno” (Toledo, 2013, p. 415)

Para promover el desarrollo del uso de las TICs como recurso en la vida de las personas con discapacidad, Lupe y Lupe (2012) se centraron en la consecución de dos grandes objetivos resumidos por un lado en el desarrollo de las capacidades de autonomía e independencia y por otro lado la mejora de la interacción social a través de la compensación de las posibles limitaciones personales.

Todos estos avances han permitido observar la repercusión que las TIC han tenido en la sociedad, tanto en la vida de las personas con discapacidad como en el resto de individuos hacia la aceptación de la inclusión de estas personas. En el caso de la población adolescente, según un estudio realizado por Alfaro, Vázquez, Fierro, Herrero, Muñoz y Rodríguez (2015) sobre los posibles riesgos que este recurso ejercía sobre las nuevas generaciones, se concretó que el abuso de su uso era habitual entre los adolescentes sin percepción de los aspectos negativos que desarrollaban como la dependencia, la accesibilidad a contenidos inadecuados y el aumento de casos de ciberbullying.

En contraposición, Flórez, Ramírez y Ramírez (2019) expusieron que, en el caso de los adolescentes con alguna muestra de discapacidad, estos efectos eran suplidos por la gran cantidad de beneficios que aportaban como la mejora de la motivación y el interés de los/as adolescentes con discapacidad a la hora de enfrentarse a las diferentes actividades cotidianas, lo que provocaba un cambio significativo en su comportamiento y predisposición al esfuerzo.

Por otro lado, en cuanto al uso de las TIC en los procesos educativos dieron paso a actividades que atienden los diferentes estilos de aprendizaje, diferentes recursos visuales y auditivos que facilitan el acceso a la información, conocimiento de las partes y el uso de ordenadores, tablets... y la mejora de la motricidad fina y periodos de atención que provocan una mejora en el seguimiento de órdenes e instrucciones (Flórez,

Ramírez y Ramírez, 2019). Sin embargo, según Montero y Gewerc (2010) el uso de las TIC no ha llegado a alcanzar todavía las expectativas puestas en ellas y recalcan que “emanan propuestas contradictorias y más cercanas a visiones técnicas y superficiales del cambio. Con una visión burocrática de la administración que iguala en el trato y en las respuestas a usuarios de contextos diversos” (Montero y Gewerc, 2010, p.314).

Así mismo, otro de los autores que propician uno de los movimientos más significativos dentro de este ámbito son Escribano y Martínez (2013) con el “Diseño Universal de Aprendizaje” (DUA). Este se basa en investigaciones sobre neurociencia, psicología cognitiva, tecnología y ciencias de la educación para llegar a describirse como “un paradigma relativamente nuevo dirigido al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial” (p. 87). Puede englobarse finalmente el lanzamiento de dicho diseño al campo de la arquitectura para dar respuesta sobre todo a los problemas de adaptación en edificios de tal manera que se consigan accesibles y prácticos para todas las personas; seguidamente fue desarrollándose en la formación de metodologías educativas que fueran mayormente flexibles para propiciar la diversidad en el aula permitiendo la eliminación de barreras y la mayor formación de especialistas expertos.

2.4 En busca de la equidad en la escuela

Se entiende la inclusión educativa como un concepto pedagógico que pretende incluir a todos los individuos en el mismo proceso educativo (Coelho, 2019). Es un ámbito estrechamente relacionado con la sociedad en cuanto a cambios y evolución. Por lo tanto, se puede ver esta evolución inclusiva social nombrada anteriormente también en el ámbito educativo.

Primero se encontraba una educación exclusiva en la que solo las personas que mostraban cualquier tipo de “retraso” eran consideradas “enfermas permanentes” y denominadas con términos peyorativos. En este momento, el alumnado se diferenciaba entre los/as niños/as “normales” y los/as que no lo eran; este modelo dio paso a otro más segregador en el que el alumnado “no normal” tenía derecho a una educación a través de la creación de instituciones especiales que no mantenían contacto alguno con el otro grupo de alumnado considerado y denominado “normal”; además, estos alumnos

contaban con currículums diferenciados (Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, 2017).

Poco a poco se fue dando paso a un modelo que mostraba una mayor integración en la que aun siguiendo con la idea de alumnado “normal” y alumnado “no normal”, ambos grupos convivían en el mismo espacio durante algunos momentos del aprendizaje manteniendo las relaciones únicamente entre cada grupo. En esta etapa seguían existiendo las instituciones especiales para diferenciar a los alumnos (Grau, 2005) y empezaron a verse diferentes métodos de escolarización para proporcionar apoyos en los centros ordinarios sacando al alumnado tanto del aula como incluso del propio centro a los centros específicos (Grau, 2005). Además, comienza a hablarse de personas con necesidades especiales o con capacidades diferentes empezando a suprimir el término de “alumnos no normales”. En relación a este cambio, Marchesi et al. (2002) señalan como uno de los factores más importantes de la evolución producida de un modelo educativo segregacionista a otro más integrador, el cambio conceptual de los trastornos del desarrollo. Sin embargo, Gressan (1982) seguía argumentando la incorrección de dicha evolución puesto que, a pesar de unir en el mismo aula a todos los alumnos, no se conseguiría una igualdad de comportamientos y habilidades por lo que la mejora de unos sería el retraso de otros.

Y finalmente, acaba dicha evolución con lo que contamos hoy en día, una teoría más inclusiva basada en propiciar la equidad y proporcionar las mismas oportunidades a todo el alumnado. Se podría definir entonces como una educación dedicada a todos, que ofrezca la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrolle el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema educativo formal u ordinario (UNESCO, 1990). Este fue el punto de partida desde el que comenzaron a redactarse diferentes estudios e investigaciones para concretar de la forma más concisa posible el término inclusivo. Uno de los estudios desarrollados para el ámbito educativo se refiere al Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) que es un conjunto de investigaciones en el que se desarrolla de forma amplia el concepto y la importancia de la involucración de los padres en la educación de los alumnos entre otros aspectos. “El Índice pretende crear en cada centro una cultura inclusiva” (González- Gil, Gómez-Vela y Jenaro, 2007, p. 1) a través de la supresión de diferentes barreras en las que se engloba la sociedad en su totalidad (López, 2011).

Todavía existen creencias de que se está trabajando desde un punto de vista inclusivo en las aulas, y lo que realmente se está llevando a cabo es integración. Para ello se debe tener claros los dos conceptos, por un lado, en el modelo integrador se pretende integrar o incluir a las personas especiales, pero aislándolas del resto, coexistiendo en un mismo lugar (Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, 2017); mientras que por otro lado, el modelo inclusivo hace referencia a que todo el alumnado conviva en un mismo espacio y tiempo trabajando las actividades necesarias en base a sus dificultades y necesidades individuales, sin exclusiones de ningún tipo (Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, 2017).

El nuevo planteamiento propuesto sobre la educación especial centró su finalidad en la adquisición de habilidades, actitudes y valores que les permitan a estas personas desenvolverse en la sociedad de la mejor forma posible y no pretender la curación o rehabilitación de los sujetos con algún tipo de déficit (Arnaiz Sánchez, 2003). Sin embargo, son muchos los obstáculos que siguen encontrándose en este proceso; según Darrow (2009) estas barreras se encuentran divididas en tres bloques: las barreras actitudinales, que se refieren a las creencias, actitudes y/o predisposición de los profesores hacia los alumnos con cualquier tipo de trastorno; las barreras organizacionales que se refieren a la forma de estructurar las sesiones haciendo hincapié tanto en los contenidos como en las estrategias y metodologías de enseñanza; y por último, las barreras de conocimiento que se refieren a los conceptos que conocen los profesores de cara al trabajo con este tipo de alumnado puesto que existen muchos maestros que no sienten la capacidad de trabajar una metodología específica para/con este alumnado (Valdivia, 2017).

Así mismo, según González-Gil (2015) se plantean también algunos principios fundamentales de la educación Inclusiva que hacen referencia a:

- Idear programas educativos estimulantes, que promuevan el aprendizaje significativo, conectando los aprendizajes que ya poseen con los nuevos.
- Todos los estudiantes pertenecen al centro y son bienvenidos y acompañados
- Debe haber un sentimiento de comunidad
- Crear un clima adecuado, sin conflictos

- Se sustenta en las cualidades del individuo
- Aprovechar las diferencias para trabajar, pues todas las diferencias son bienvenidas ya que aportan riqueza

Hoy en día, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) señala que la inclusión es un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, por medio de la práctica en la escuela, la cultura y la comunidad reduciendo así la exclusión. Implica al mismo tiempo, cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques educativos, la organización y las metodologías y estrategias de enseñanza; todo ello desde una visión común que permita alcanzar a todas las personas de la misma edad y con la mentalidad constante de que es el sistema educativo ordinario el responsable de educar a los alumnos en su totalidad sin exclusión posible, proporcionando a todos y todas las mismas oportunidades y garantía de calidad (Ruiz y Cabero, 2017)

Sin embargo, se debe recalcar que la inclusión va más allá de la única participación del estudiante como beneficiario puesto que, según Ainscow (2000) abarca además a profesores, miembros de la comunidad, padres y estudiantes (Plasencia, 2017)

2.5 Inconvenientes para la inclusión educativa

La inclusión debe ser abordada desde una perspectiva intercultural, puesto que su objetivo en el ámbito educativo no solo puede basarse en cubrir las necesidades educativas de los alumnos que muestren cualquier tipo de trastorno, sino que, la inclusión debe llegar más allá, englobando las características del alumnado en su totalidad. Debe tratarse de una escuela sin requisitos de entrada u opciones de selección o discriminación, en la que todos se benefician por igual de una educación específica en base a sus necesidades (Verdugo, 2016).

Según la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS, 2013) el 90% de los niños y niñas que tienen algún tipo de discapacidad no asiste a la escuela. Por ello, no puede obviarse la existencia de obstáculos que limitan la capacidad de aprendizaje, la participación y la convivencia de todo el alumnado (López, 2011). Dichos obstáculos, de igual modo que en la sociedad, son las llamadas barreras educativas y que, según Ainscow (2004), se

deben a la falta de recursos tanto materiales como personales y la existencia de métodos de enseñanza, actitudes sociales y programas de enseñanza desfasados e inadaptados al concepto de equidad.

Algunos investigadores como López Melero (2011) indican que son tres los tipos de barreras que se encuentran en el desarrollo de la educación inclusiva entre las que se encuentran las políticas, las didácticas y las culturales. Las primeras, referidas al ámbito mayormente político, engloban las constantes reformas en la normativa que muchas veces llegan a resultar contradictorias; en el segundo caso encontramos las dificultades referidas a la diversidad funcional que en muchas ocasiones son mostradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, dentro de las barreras culturales se forman a partir de diferentes aspectos como el género, el idioma, la migración y racismo, la religión y las diferencias socioculturales y económicas.

El primer aspecto nombrado, hace referencia a la falta de coeducación entre el sexo masculino y femenino dejando como ejemplo el constante uso de referencias masculinas en los libros de texto. “Por eso es importante visibilizar la labor de las mujeres a lo largo de la historia” (UNIR, 2020). El siguiente aspecto, el idioma es entendido como una barrera directa del proceso educativo ya que la falta de comprensión genera mayores dificultades en el aprendizaje. A continuación, hace referencia a la migración y el racismo como aspectos que pueden encontrarse ligados al idioma y que pueden suponer las mismas dificultades ya expuestas (Pérez, 2018). Además, otro de los factores considerados como barrera se trata de la religión y es muy común puesto que cada vez es mayor la tasa de alumnado de otros países en España, por esto es importante trabajar con el grupo la tolerancia a las diferencias tanto de actitudes como de comportamientos y creencias.

A todas ellas, nuevamente López Melero (2011) suma otra de las barreras que se ha mencionado anteriormente, como es lo referido al ámbito sociocultural y económico. Todo ello es muy relevante puesto que el derecho de acudir a la escuela es universal pero no todos los niños tienen la oportunidad de hacerlo y eso supone un obstáculo importante. Además, también esta oportunidad en muchos casos se encuentra ligada al nivel económico de la familia puesto que no todas las familias pueden permitirse el pago de la escuela o todo lo que ello conlleva (como por ejemplo libros de texto, uniformes, material escolar...). Se procede entonces al aspecto de la diversidad

funcional lo cual requiere una formación “extra” del profesorado y esto no se da en todos los centros educativos existentes. Y finalmente encontramos la política; un aspecto muy condicionante a la hora de desarrollar la inclusión pues en muchos casos da pie al rechazo de unos con otros.

Por último, uno de los aspectos más opresivos con los que cuenta la educación y que, en gran medida también hace referencia a una de las barreras más complicadas de suprimir, es el seguimiento del currículum puesto que actualmente sigue expresando un sistema educativo tradicional. Este propone una serie de reglas a seguir para el buen funcionamiento de la educación, produciendo de forma inevitable desigualdades y el freno de la justicia social cambiando el desarrollo de prácticas educativas divergentes por un aprendizaje basado en la imposición (López, 2011).

A raíz de la concienciación de la real importancia del término se ha encontrado una sociedad dividida en aquellos profesionales que defienden la idea de una educación con currículum común a todo el alumnado, en controversia de aquellos que votan por un currículum doble. Este último aspecto significaría una educación de menor calidad por la puesta en práctica de adaptaciones curriculares que apartarían al alumno de los contenidos “obligatorios” descritos en el currículum por lo que se eliminarían ciertos objetivos imposibilitando la obtención de los mismos resultados (López, 2011). Por lo tanto, según Ainscow (2004) estas adaptaciones supondrían un retraso en el proceso de enseñanza-aprendizaje al generar mayores barreras.

Sin embargo, para eliminar todos estos posibles impedimentos y en referencia a lo tratado anteriormente, un pilar fundamental del término inclusivo en la educación hace referencia al llamado “Index para la Inclusión” desarrollado por Booth y Ainscow (2002) por el que se pretende unificar la acción del profesorado, alumnado y familias partiendo del análisis del contexto real y las razones de su situación.

2.6 Actitudes sociales ante la diversidad.

Debe entenderse como premisa que, hoy en día el término “discapacidad” hace referencia a una connotación errónea ya que, según el diccionario de la Lengua Española, se considera capacidad la “aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo”. Por lo tanto, el término contrario al descrito

anteriormente haría referencia a aquellas personas que muestran una limitación en todas sus capacidades. Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (2006) engloba el término como resultado del desarrollo de las personas con deficiencias y las barreras inclusivas que se encuentran en su entorno (Plasencia, 2017).

Es importante recalcar que cualquier persona tiene capacidades diferentes y no por ello se tiende a generalizar al considerarlas “discapacitadas” o “minusválidas”. Sin embargo, la evolución encontrada en cuanto a políticas, estructuras y recursos no se ha centrado únicamente en la atención de, uno de los aspectos más relevantes, que son las actitudes de la sociedad hacia la discapacidad y aquellas que la padecen (Henao y Kereguelen, 2013). Esta actitud tiene una importante repercusión en la conducta de quienes la padecen y, en consecuencia, puede justificarse a través de ella (Plasencia, 2017):

“la actitud que tengamos hacia las personas influirá en la interacción con ellas, de forma que, en función de la concepción que tengamos sobre las personas con discapacidad así será nuestra predisposición a comportarnos en nuestras relaciones con ellas, y con ello a influir en su integración en la sociedad”. (Suriá, 2011, p.6)

En los últimos años, se han planteado diversos estudios sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad y muchas de ellas concluyen reflejando importantes indicadores del grado de inclusión o exclusión de estas personas dentro de la sociedad (Muratori, Guntín y Delfino, 2010). Del mismo modo, estos estudios coinciden en que se puede llegar a comprender el pensamiento social en relación a la evaluación de las relaciones hacia las personas con cualquier tipo de muestra de discapacidad (Baron y Byrne, 2005). Este último aspecto hace referencia a la llamada competencia social, la cual puede resumirse como la capacidad para consolidar relaciones sanas con otras personas a través del equilibrio entre los pensamientos, sentimientos y la conducta (López del Castillo, 2004). Además, dicha competencia puede ser definida por la unión de cuatro categorías que hacen referencia a la empatía, la aceptación social, el respeto por la diversidad y el sentido de justicia social (Stamatovic, Maksimovic y Zlatic, 2017).

En cuanto al término de la empatía, fue Lipps (1903) el primero en tratarlo a través del campo de la psicología. A su vez este fue evolucionando hasta que, algunos autores

como Wispé (1987), volvieron a recuperarlo y estudiarlo hasta que fue entendido, fuera del campo de la psicología en el que se encontraba descrito, como la tendencia de las personas a sentir profundamente lo que percibe o imagina permitiendo de igual modo reconocer al otro y dar importancia a su existencia.

No obstante, no sólo puede entenderse como el reflejo de la conducta de las personas con diferentes capacidades, sino que debe generalizarse también a la relación que el resto de la sociedad mantenga con esta, permitiendo conocer la forma real en la que se entiende el contexto en el que se desenvuelve para hacer haciendo que cada uno modifique el yo por el otro (Marandon, 2001). En consonancia, como señala Verdugo (2002) esta forma de percibir el contexto permite también dejar a un lado los posibles estereotipos que se tienen hacia estas personas (López, Filippetti y Richaud, 2014).

Casi todos los efectos que producen estos estereotipos son negativos, sin embargo, son muchas las ocasiones en las que se generan de forma inconsciente. Por ejemplo, al pensar en la vulnerabilidad y protección de una persona con discapacidad muchas veces se tiende a sobreprotegerla por creen en el mito de que no son capaces de aprender o realizar todo tipo de actitudes (Vásquez, 2014). Ante esto también se ve un gran número de investigadores que buscan paliar los efectos, como es el caso de Alberca (2012) que relaciona la sobreprotección a la sociedad del bienestar y la define como la realización por parte del adulto de lo que la persona con discapacidad debe hacer, sin necesidad de enseñarle a realizarlo para aumentar su autonomía.

A este tema se refiere también, de manera muy cercana, Pablo Pineda, maestro, presentador, escritor y actor español reconocido en toda Europa por ser el primer europeo con Síndrome de Down en terminar una carrera universitaria. Respecto al tema, aclaró para una revista de “la Sexta Noticias” en 2015 que la sobreprotección genera una gran dependencia de por vida y recalca un término imprescindible para ello que hace referencia a la compasión y en muchas ocasiones actúa como desencadenante de la falta de autonomía y la baja autoestima de estas personas. Otra de las maneras existentes para llevar a cabo dicha sobreprotección se hace a través del vocabulario empleado para tratar con estas personas. A menudo se tiende a infantilizarlo buscando una simplificación de este e incluso con un lenguaje oral que proporciona mayor énfasis a ciertos aspectos que, en otras circunstancias no se le daría, por la creencia de falta de capacidad que los individuos con discapacidad muestran a la hora de comprenderlo; sin

embargo, para llevar a cabo ese planteamiento del trato por igual, lo que debe hacerse es hablar claro y sin exageraciones sin sentido para ayudarle a demostrarse a sí mismo y al resto de la sociedad que es capaz de relacionarse encontrándose seguro de sí mismo, para que aprenda a desenvolverse de forma independiente en las acciones de la vida cotidiana y permitirle descubrir el mundo manejándose en la soledad (Vásquez, 2014).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos generales

- Analizar las actitudes de los individuos que conforman la sociedad sobre la inclusión y discapacidad.

3.2 Objetivos específicos

- Revisar la evolución teórica de la legislación española y europea relativa a la inclusión, así como las diferentes posturas existentes sobre el término inclusivo.
- Conocer la actitud social ante la diversidad y destacar la importancia de la sociedad para la evolución de la inclusión.
- Analizar el grado de empatía de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

4. MÉTODO

4.1 Instrumento

Para la recogida de los datos del estudio llevado a cabo se utiliza un cuestionario anónimo, instrumento que recaba información y que contiene una serie de preguntas que se realiza a la población o a una muestra extensa de la misma (López y Fachelli, 2015). Esta investigación va dirigida a toda la población, con el objetivo de analizar sus actitudes hacia las personas con dificultades y así mostrar si la sociedad es inclusiva más allá de la teoría. El cuestionario nombrado hace referencia a la adaptación del cuestionario de Stamatovic, Maksimovic y Zlatic (2019) en el cual se han incluido ciertos ítems y se han suprimido otros, ya que no resultaban relevantes para el estudio deseado.

El cuestionario consta de dos partes. La primera de ellas recaba los datos sociodemográficos, son 4 preguntas (género, edad, relacionado con lo educativo o no, familiar con discapacidad). La segunda sección corresponde con las preguntas de este cuestionario, que son un total de 21 y se encuentran distribuidas en cuatro bloques. El primero de ellos hace referencia a las diferentes actitudes de la sociedad relacionadas con la empatía ante personas con discapacidades y se conforma de 5 ítems de respuesta cerrada; el segundo se refiere a la actitud de los ciudadanos sobre la distancia social con personas con discapacidades compuesto por 5 ítems; el tercer bloque hace referencia a la actitud ante el respeto a la diversidad y el sentido de la justicia social al que se asocian 4 ítems; y por último el cuarto bloque constituido por 4 ítems, se basa en la actitud de las personas con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de todos los individuos. Finalmente, a modo de reflexión personal, se incluyen 3 ítems sobre la inclusividad mostrada por la sociedad actual, haciendo referencia a aspectos como si yo como persona que forma parte de ella soy inclusivo/a y si la inclusión se conoce más de forma teórica que práctica.

Este cuestionario en su totalidad se caracteriza por 21 preguntas de respuesta cerrada a través de una escala de conformidad (desde nada de acuerdo, poco de acuerdo, indeciso, bastante de acuerdo y muy de acuerdo)

4.2 Muestra

La muestra del presente estudio está compuesta por 261 personas de la sociedad actual, de ellos se pueden determinar sus características en cuanto al género, el rango de edad, su formación académica y/o profesional y la cercanía a un caso de diagnóstico “grave”. En la siguiente tabla observamos a modo de resumen los resultados obtenidos en el ámbito sociodemográfico.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Género	Edad	Formación	Entorno
73,2% mujeres	55,17% (18-25)	35,2% estudiantes de grado universitario/ medio/ superior educativo	24,9% tienen diagnóstico
26,4% hombres	11,87% (26-30)	11,1% estudiantes de otro grado universitario/ medio/ superior no educativo.	75,09% no
	2,29%		

	(31-35)	4,2% titulados o graduados en estudios relacionados con el ámbito educativo sin trabajar.	tienen diagnóstico
	3,06% (36-40)	7,7% titulados o graduados en cualquier otro estudio ajeno al educativo sin trabajar.	
	8,81% (41-45)		
	6,13% (46-50)	7,7% profesionales de la educación.	
	12,6% (<51)	20,7% profesionales de otras áreas distintas a la educativa.	
		6,1% hace referencia a aquellos que cuentan con estudios básicos	
		7,3% no pertenece a ninguno de los grupos anteriores	

Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen puede observarse que, en la primera cuestión, se obtuvo una muestra total de 261 personas de las cuales se refleja que el 73,2% eran mujeres y el 26,4% eran hombres.

En la segunda cuestión planteada también se obtuvo una muestra de 261 respuestas de las cuales 144 personas se encontraban entre los 18 y 25 años; 31 personas entre 26 y 30 años; 6 personas entre 31 y 35; 8 personas entre 36 y 40, 23 personas entre 41 y 45, 16 personas entre 46 y 50, 33 personas eran mayores de 51.

En cuanto al tercer bloque se obtuvo que el 35,2% de quienes contestaron son estudiantes de grado universitario, grado medio o superior relacionado con educación; el 11,1% hace referencia a los estudiantes de cualquier otro grado universitario, medio o superior sin relación con el ámbito educativo; solo el 4,2% de las respuestas provienen de titulados o graduados en estudios relacionados con el ámbito educativo que no se encuentran trabajando en él; el 7,7% de los casos se refiere a los titulados o graduados en cualquier otro estudio ajeno al educativo sin encontrarse trabajando de ello; igualmente el 7,7% de las respuestas hace referencia a profesionales de la educación; el 20,7% hace referencia a profesionales de otras áreas distintas a la educativa; sólo el 6,1% hace referencia a aquellos que cuentan con estudios básicos (como E.G.B-B.U.P-E.S.O) y por último el 7,3% no pertenece a ninguno de los grupos anteriores.

Por último, solo el 24,9% de las respuestas obtenidas (lo que refiere a 65 personas de una muestra de 261) cuentan con un familiar o persona cercana con algún diagnóstico ya sea Trastorno del Espectro Autista, Deficiencia intelectual, Síndrome de Down, etc.

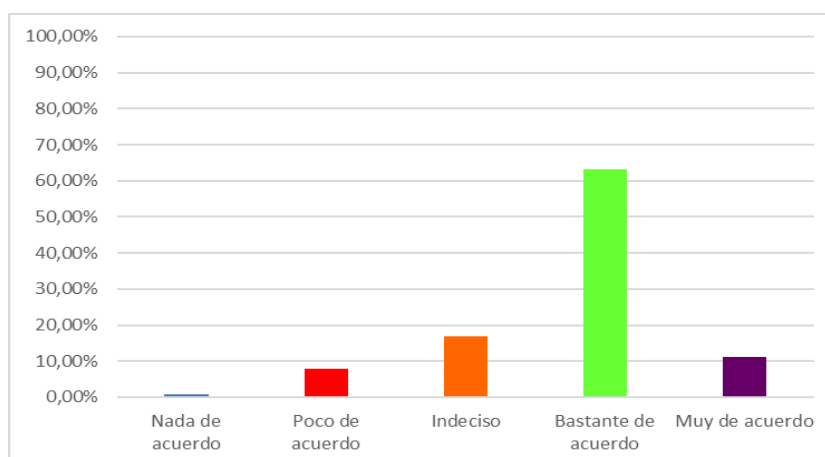
4.3 Procedimiento

El estudio se lleva a cabo mediante un proceso de encuestación, es decir, mediante cuestionario. Dicho cuestionario está basado en Stamatovic, Maksimovic y Zlatic (2019) en el que se incluyeron algunos ítems afines a la temática del trabajo. Una vez hechas estas modificaciones, fue valorado por juicio de expertos compuesto por profesionales en la temática y que, a su vez, no intervienen en el proceso de elaboración de este trabajo. Tras la verificación del contenido, el propio cuestionario ha sido creado en la plataforma Google Forms, y posteriormente difundido su enlace vía WhatsApp. Por supuesto, este vínculo que permitía el acceso al mismo iba acompañado de un mensaje en el que se explicaba el propósito del estudio, la posible difusión del cuestionario y el agradecimiento por su cumplimentación.

5. RESULTADOS

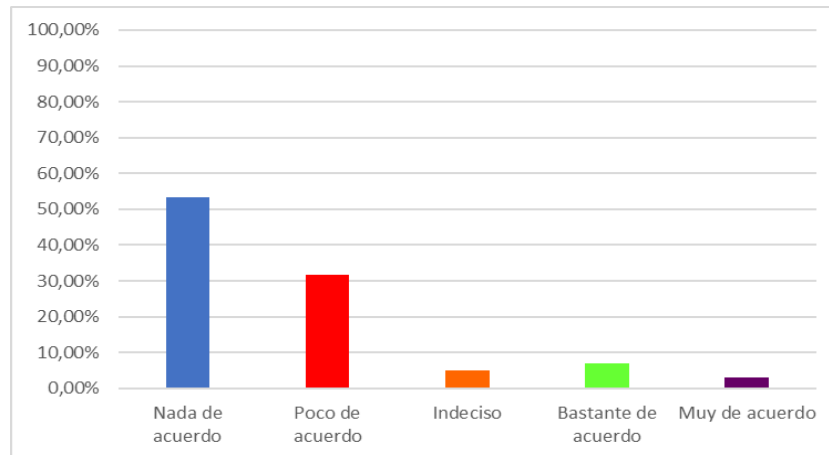
A continuación, se detallan de forma más específica y visual los resultados obtenidos de cada una de las preguntas llevadas a cabo con el instrumento nombrado anteriormente, a través de un conjunto de gráficas en las que se pueden observar los porcentajes de dichas respuestas.

Gráfico 1. Efecto de los problemas de otras personas



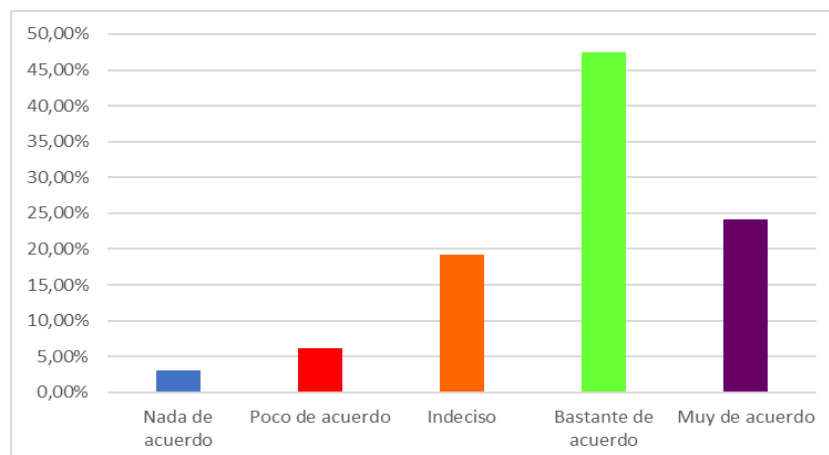
La primera parte del cuestionario es aquella referida al término de la empatía; el primero de los ítems correspondiente a este aspecto hace referencia a la repercusión personal que tienen los problemas de otros individuos, ante lo que se han obtenido resultados bastante heterogéneos, presentando una mayoría de respuestas ante la idea de que esos problemas afectan a la totalidad de la sociedad.

Gráfico 2. Dificultad para empatizar



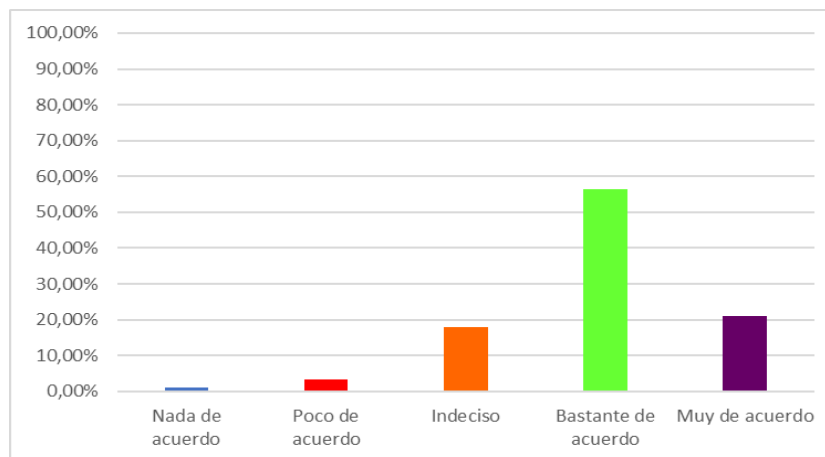
El siguiente de los ítems relacionados con el término anterior también ha resultado con una mayoría de respuestas que plasman la facilidad personal para empatizar con el resto de personas frente a una minoría del 3,1% que confiesan les resulta complicado llevar a cabo dichas relaciones.

Gráfico 3. Comportamiento ante la discapacidad



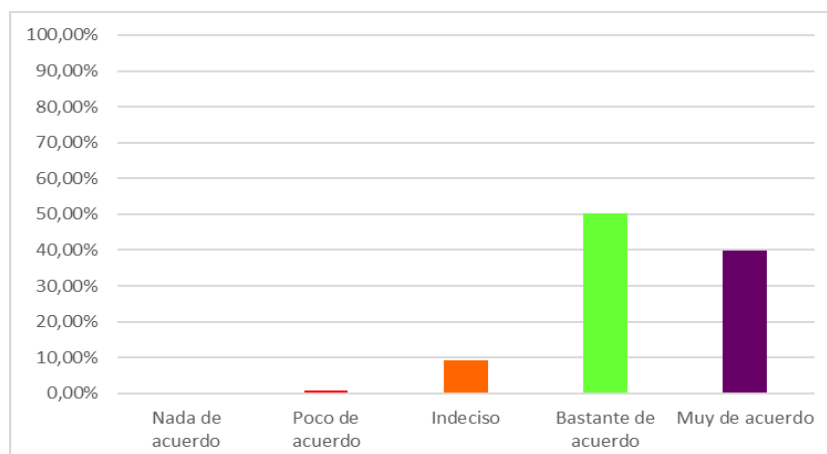
Así mismo, en cuanto al ítem relacionado con el comportamiento que muestran los individuos ante un acercamiento a otro individuo con cualquier tipo de discapacidad, los resultados siguieron en bastante consonancia con los resultados anteriores. Se obtuvo que casi la mitad de la muestra, los referidos a un 47,5%, están bastante de acuerdo en el mantenimiento de un trato normalizado con aquellas personas que muestran cualquier tipo de discapacidad. Además, existe un 24,1% que se muestran muy de acuerdo con la afirmación.

Gráfico 4. Diferencia en los puntos de vista



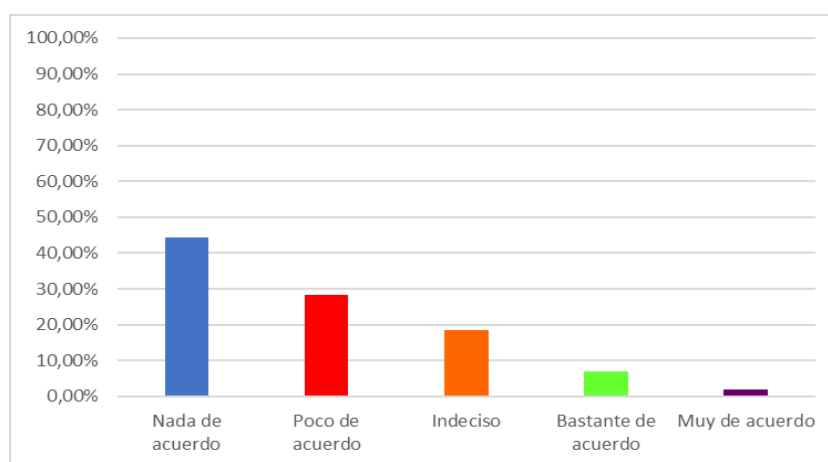
Con respecto a la capacidad de ver los problemas de otras personas desde diferentes puntos de vista y tal y como se indica en el gráfico, solo un 1,1% de las personas de la muestra opina que no sería capaz de pensar en dichos problemas desde diferentes perspectivas y curiosamente, un 18% manifiesta su indecisión. Las tres cuartas partes de la muestra están muy de acuerdo y bastante de acuerdo con la afirmación propuesta.

Gráfico 5. Protección a estas personas



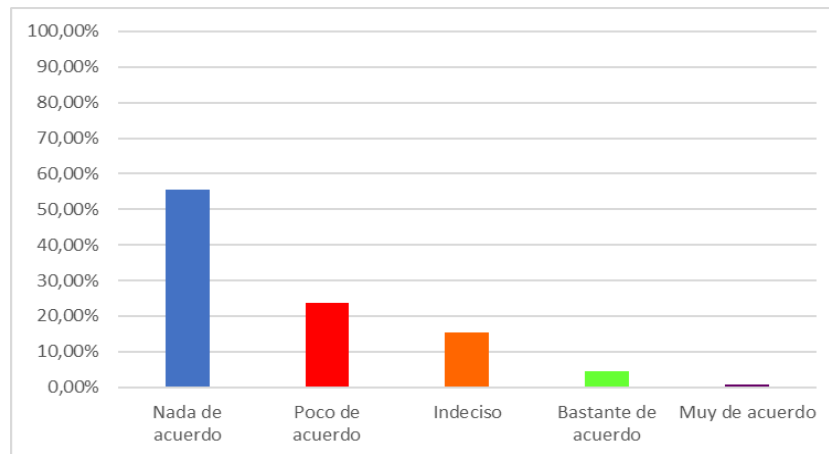
Por otro lado, en lo referido al ítem de la protección hacia una persona que, en un momento concreto, está siendo sujeto de burla, los resultados volvieron a ser homogéneos a los obtenidos en anteriores cuestiones planteadas sobre la empatía. Algo más de la mitad de los sujetos plasmaron que sienten necesidad de protegerla y, por lo tanto, no se quedarían mirando ante tales circunstancias. Además, la siguiente opción de respuesta se refiere al “muy de acuerdo” y resultó con un 39,8% de ellos, por lo que la mentalidad de las personas se mantiene bastante homogénea. Ningún participante se ha posicionado ante el ítem como “nada de acuerdo”.

Gráfico 6. No quiero una persona con algún trastorno en mi entorno laboral



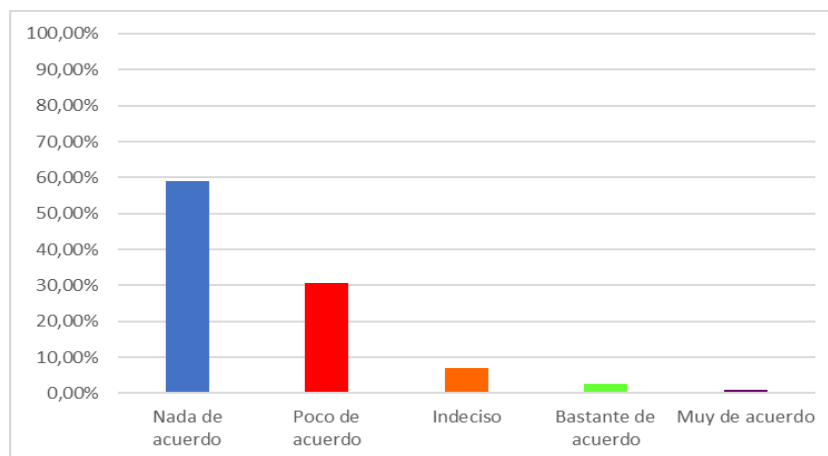
La referencia de este gráfico muestra el siguiente de los ítems, y se refiere a la actitud de los ciudadanos ante la distancia social con personas con deficiencias. Por ello, se comienza la primera de las cuestiones con unos resultados bastante heterogéneos ante la predisposición del trabajo con alguna persona que muestre discapacidad, dejando una diferencia del 20% entre dos de las opciones; sin embargo, estas opciones se refieren a la conformidad con la que trabajarían con una persona con discapacidad. Por lo tanto, se queda a casi la mitad, con un 44,4%, los individuos que han respondido favorablemente ya que se muestran “nada de acuerdo” con la siguiente afirmación “no quisiera que mi socio de trabajo fuera una persona con algún tipo de trastorno”. Aunque en el lado opuesto, todavía se encuentran casi un 10% que están “bastante y muy de acuerdo” con ello.

Gráfico 7. Problema compartir entorno habitable con persona con deficiencia



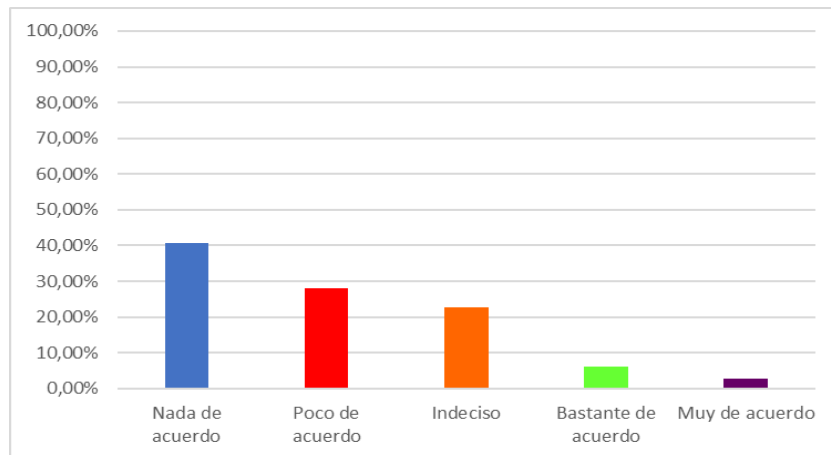
En el siguiente gráfico se muestran las respuestas obtenidas ante la problemática de convivir con cualquier persona que presente algún diagnóstico de discapacidad. En este caso el 55,6% de la muestra hace referencia a la falta de problemas a la hora de convivir con una persona en situación de discapacidad dejando solo el 0,8% de respuestas contrarias “muy de acuerdo” y un 15,3% no se posiciona al respecto.

Gráfico 8. Supresión de contacto con personas con discapacidad



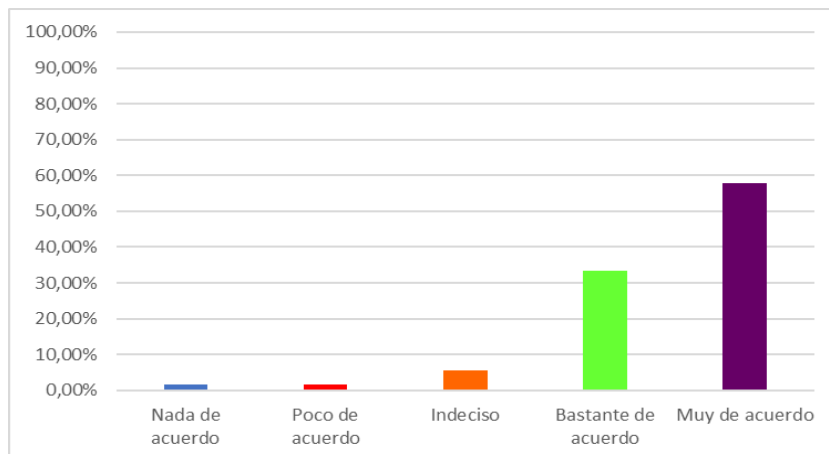
El último de los ítems planteados de este primer bloque hace referencia al acortamiento del contacto con personas que tienen alguna discapacidad, a lo que se ha obtenido una mayoría de respuestas en contra de dicha idea (casi el 60%) a pesar de encontrar un 30,7% que están poco de acuerdo y un porcentaje de casi el 7% que se encuentra indeciso ante dicha posible cercanía ya sea debido a que no se han encontrado con dicha ocasión o porque en dicho hipotético momento no sabrían su reacción.

Gráfico 9. Separación en escuelas de educación especial



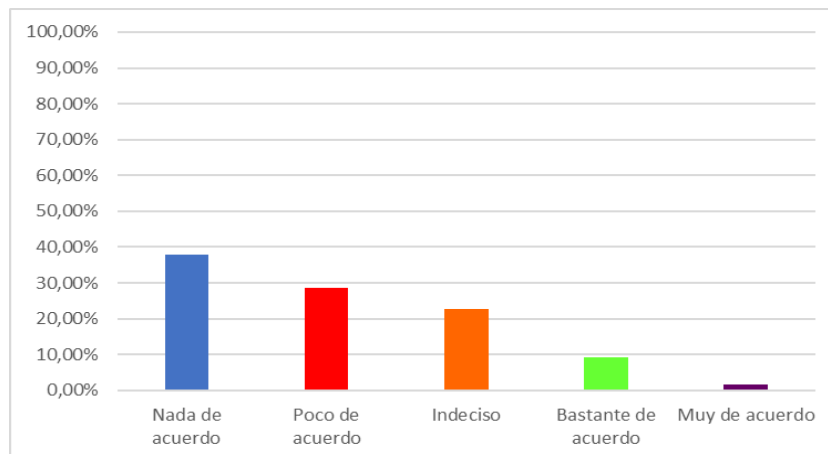
Respecto al ítem relacionado con la separación de los alumnos en centros educativos diferenciados para permitir la protección de los niños “típicos” se han obtenido respuestas muy semejantes en la opción referida al “poco de acuerdo” con un 28% de la muestra y la opción de “indeciso” que se apunta con un 22,6%, lo que lleva a observar la todavía, aunque no tan marcada como en tiempos pasados, mentalidad segregacionista mostrada en dichos niveles. Menos de la mitad de los participantes (40,6%) son los que manifiestan su desacuerdo total con esta separación.

Gráfico 10. Convivencia entre diferentes culturas



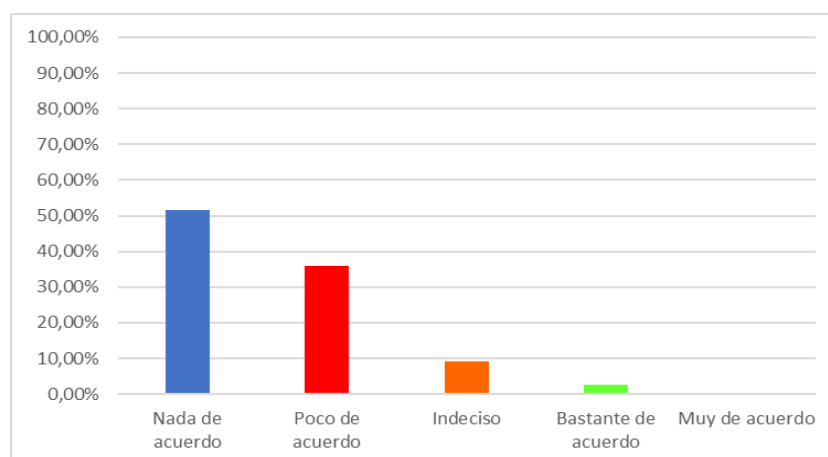
En cuanto a la convivencia intercultural se han obtenido datos muy positivos pues se refleja que más de la mitad de los participantes, con un 91,2%, confían en una buena relación entre diferentes culturas y religiones. Dejando solo un 1,5% de respuestas negativas ante esta idea inclusiva.

Gráfico 11. Situación étnica como causa de exclusión



Otro de los aspectos relacionados con la cultura hace referencia a la mala situación en la que se encuentran. Los resultados obtenidos en dicha cuestión muestran que el 9,2% de ellos están bastante de acuerdo con que la problemática en la que se encuentran las distintas culturas convivientes en un mismo espacio se debe a que cuentan con costumbres que hacen dichas culturas extrañas. Así mismo, únicamente el 37,9%, menos de la mitad de las respuestas, está totalmente en desacuerdo con dicha explicación.

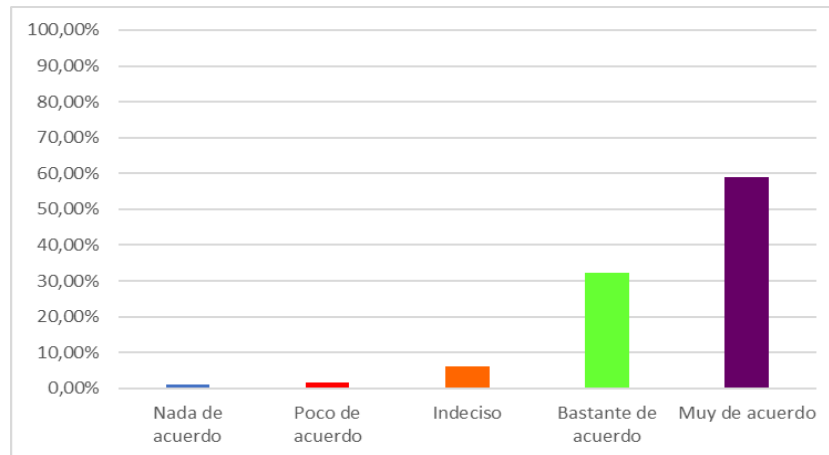
Gráfico 12. Simplicidad de trabajos



En la cuestión referida a la formación de las personas con alguna discapacidad para su futuro laboral vuelven a ser datos elevados en contra de la formación para puestos sencillos. Únicamente un 9,2% de la muestra no se posiciona en ningún ideal, sin embargo, el 51,7% se posiciona en contra de dicha idea. A este dato le sigue de cerca,

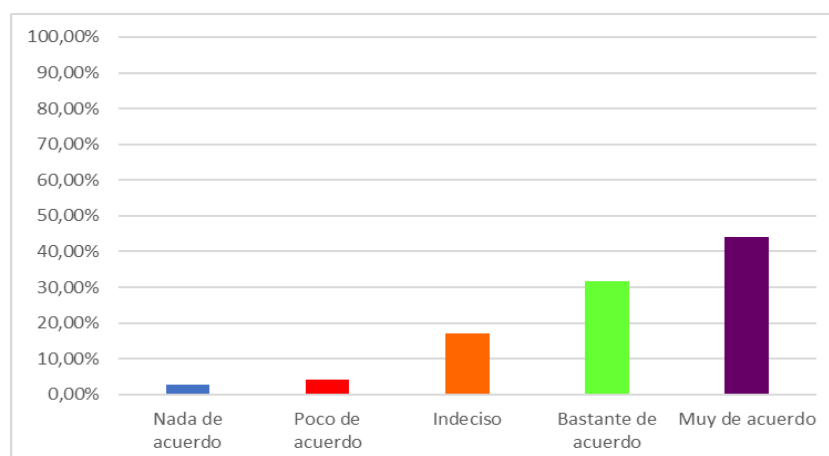
un 36% de respuestas que muestran su poco de acuerdo con esta formación más sencilla.

Gráfico 13. Igualdad de oportunidades



Son una totalidad de 59% de los miembros (equivalente a 154 de las respuestas) y por detrás, un 32,2%, quienes apoyan la igualdad de oportunidades de todos los miembros de la sociedad, lo que deja datos muy mínimos ante el desarrollo de desigualdades y por lo tanto posibles exclusiones.

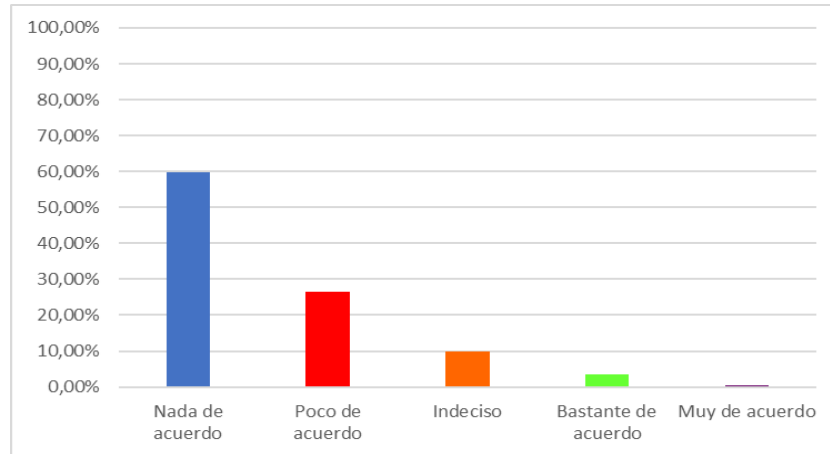
Gráfico 14. Compromiso social ante la convivencia de la diversidad



En cuanto a la seriedad del tema de comprometerse a mejorar las condiciones de las diferentes etnias que conviven en la misma sociedad se ven de nuevo datos bastante elevados ante la conformidad con este aspecto, un 44,1% se encuentra totalmente de

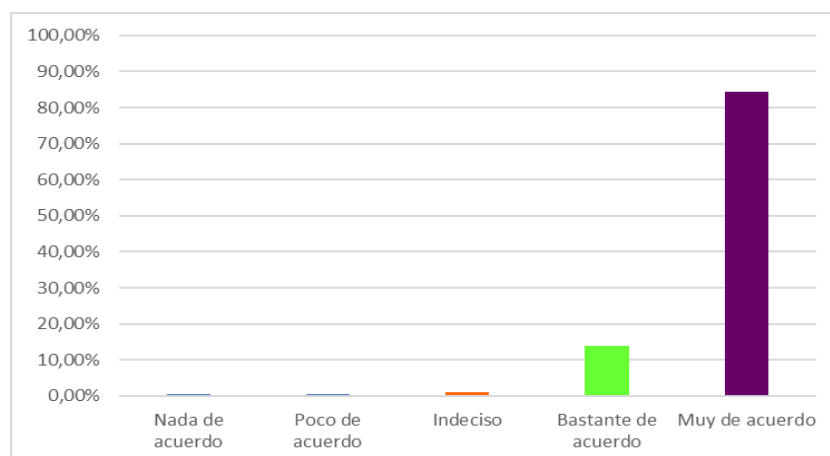
acuerdo lo que unido al 31,8% que se encuentra bastante de acuerdo consigue llegar a una mayoría de respuestas encontradas a favor del compromiso.

Gráfico 15. Participación en escuelas ordinarias



De nuevo hablando de la educación se ven resultados bastante similares a los anteriores. La cuestión planteada hace referencia a la incapacidad del alumnado con cualquier tipo de deficiencia a realizar las actividades cotidianas en las aulas de los centros ordinarios y los resultados obtenidos han sido más de la mayoría, con casi un 60% de las respuestas, en desacuerdo con esa teoría demostrando la necesidad de igualdad que padecen los alumnos y las alumnas con discapacidad.

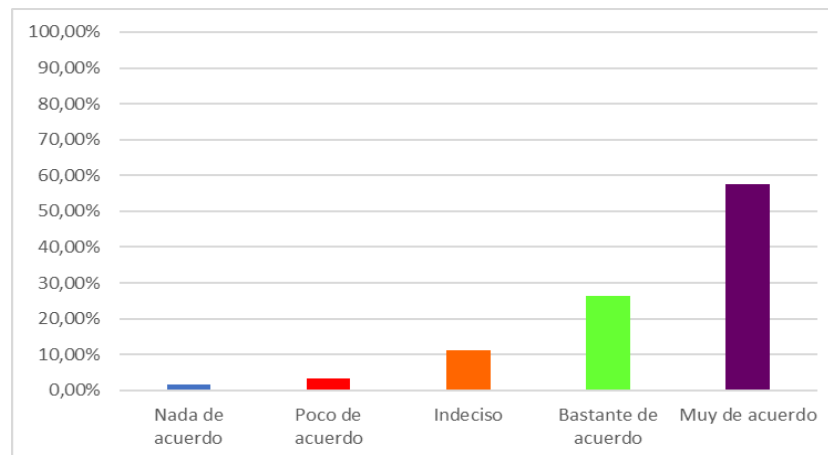
Gráfico 16. La escuela como garantía de condiciones



Referido a la capacidad de proporcionar ciertas garantías a la totalidad del alumnado en el entorno escolar, se ha obtenido una mayoría casi absoluta frente a la necesidad de llevarlo a cabo independientemente de que el alumnado muestre alguna discapacidad o

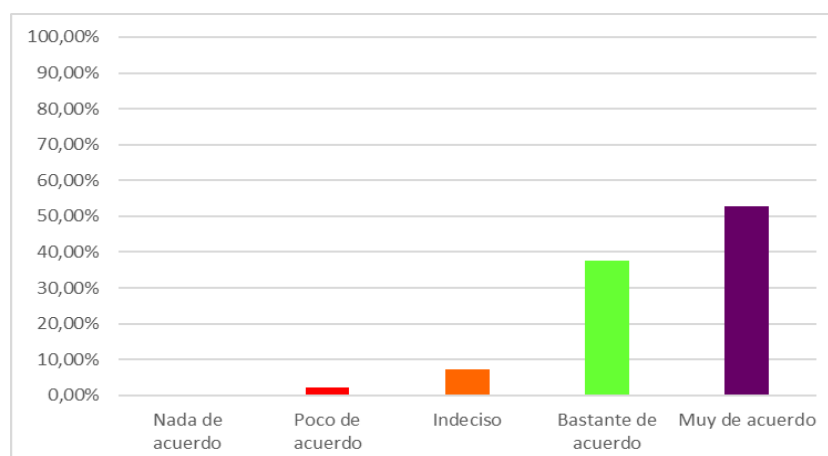
no. El porcentaje de este aspecto hace referencia al 84,3% de la totalidad de encuestados que se muestran muy de acuerdo y un 13,8% bastante de acuerdo, lo que equivale a 256 personas que se encuentran a favor.

Gráfico 17. Evaluación propia del progreso



En lo referido a la individualidad, se destaca que el 11,1% de los individuos encuestados no se posiciona ante lo que la evaluación del éxito debe tener en cuenta, dejando la puerta abierta a incluir la relación con el resto de la sociedad en dicho proceso. Este aspecto dirige ya el proceso hacia un camino impersonal en el que la individualidad tiene menos cabida que el aspecto social.

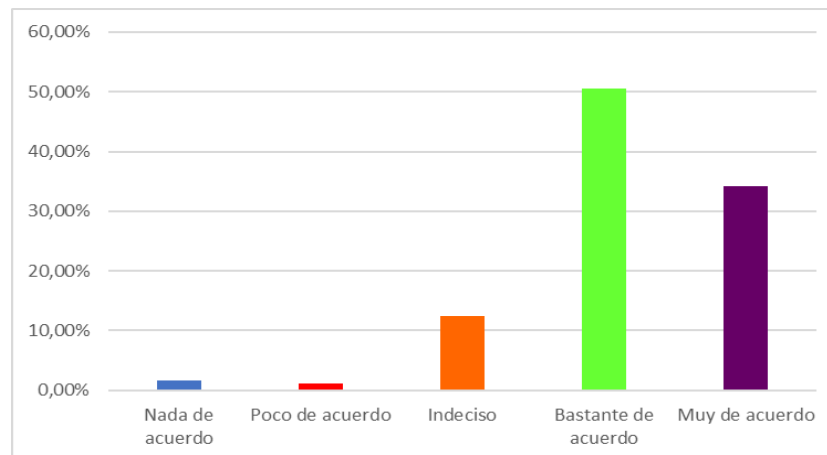
Gráfico 18. Inclusión de la discapacidad



Con el progreso de la normativa inclusiva en cuanto a la participación de todo el alumnado en aulas y/o centros ordinarios, las muestras obtenidas con el cuestionario

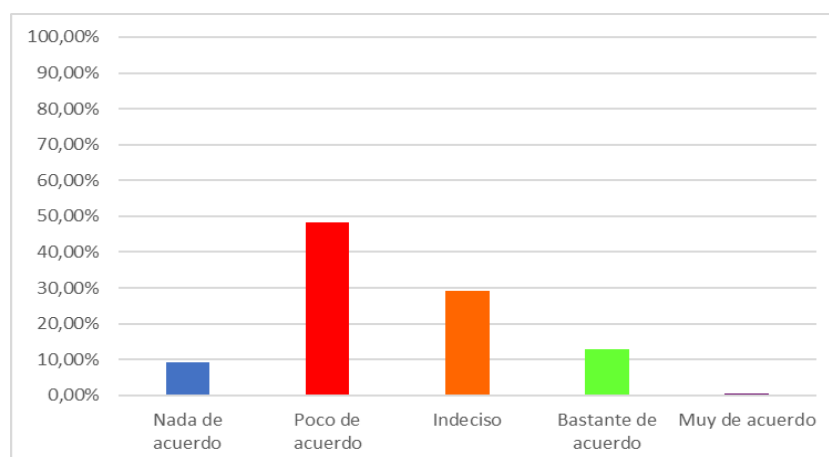
evaluado se encuentran a favor de dichos avances mostrando un 52,9% de la mentalidad de la población de la muestra desarrollada de forma paralela a dicha legislación. Además, un 37,5% manifiesta estar bastante de acuerdo.

Gráfico 19. Soy una persona inclusiva



El último de los ítems del bloque hace referencia mayormente a la individualidad y la percepción que se tiene socialmente sobre el término inclusivo. En cuanto al pensamiento sobre la capacidad inclusiva personal se muestra que más de un 80% de los encuestados se consideran personas inclusivas, 34,2% de la muestra se manifiesta muy de acuerdo y un 50,6% mantiene la posición de bastante de acuerdo. Esto deja un 1,6% de respuestas dirigidas al pensamiento exclusivo.

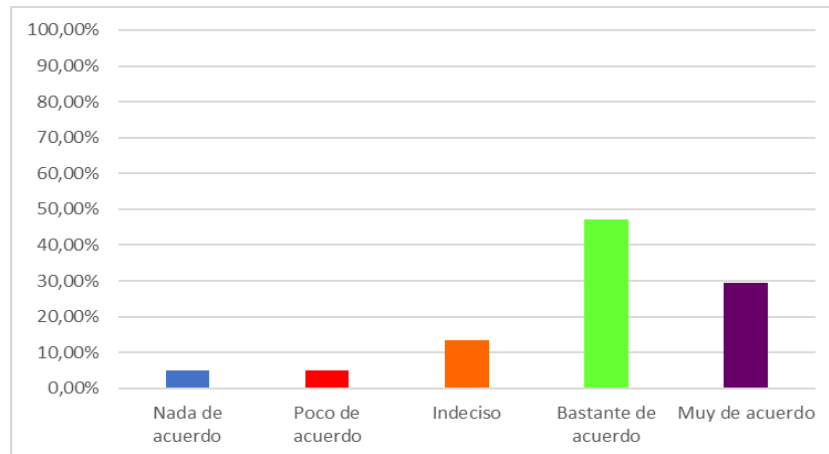
Gráfico 20. La sociedad es inclusiva



Otra de las cuestiones planteadas es la visión de sobre si la sociedad en la que vivimos es inclusiva. Ante esta se han obtenido resultados muy elevados hacia uno de los ideales puesto que un 9,2% de los pertenecientes a la muestra confiesan que la

sociedad no equivale a la inclusividad buscada. Esta cifra unida al 48,3% de los resultados que se encuentran poco de acuerdo con esta idea de pertenecer a una sociedad inclusiva refleja más de la mitad de las personas encuestadas ven las desigualdades que hoy en día siguen estando vigentes. Exclusivamente una persona califica a la sociedad como inclusiva, mostrándose muy de acuerdo.

Gráfico 21. Inclusión como teoría.



A la hora de llevar a la práctica el término de la inclusividad se puede observar un alto porcentaje de personas que recalcan la excesiva teoría sobre el término mientras que es muy escaso el desarrollo práctico de este. Los datos indican que un 47,1% y casi un 30% apoyan que la inclusión es más teórica que práctica en la actualidad, mientras que un 5% de las respuestas que opinan que es correcta y abundante la puesta en práctica de la inclusión.

6. DISCUSIÓN

Para comenzar, con el desarrollo del estudio y en relación con el objetivo principal planteado, se encuentra estructurado teniendo como base la realidad con la que conviven las personas con discapacidad y la visión que tiene el resto de la sociedad hacia ellas, tanto en su desarrollo educativo como social y personal. En base a los resultados obtenidos a lo largo del trabajo y las cuestiones planteadas al respecto podemos confirmar, en primer lugar, el conocimiento que la sociedad tiene sobre la necesidad de apoyo entre los individuos que la forman para el correcto desarrollo de esta. Esto se respalda en las respuestas obtenidas en relación con la empatía, donde se

encuentra más de la mitad de los individuos a favor de la proporción de dicha ayuda para la consecución de la equidad buscada. Así mismo, al observar los resultados de un estudio llevado a cabo por Davidovich, Espina, Navarro y Salazar (2005) se ven datos que apoyan los anteriores en cuanto al ámbito de la “Convivencia social” y “Colaborar en la formación de otras personas” pero a su vez, se observan datos contrapuestos en cuanto al ámbito de la “Ayuda Social”, reflejándose un nivel muy bajo en dicha categoría. Estos resultados pueden explicarse a través de un estudio realizado por Tracy y Matsumoto (2008) en el que se aclara que gran parte de los individuos de la sociedad se han sentido excluidos en algún momento de su vida, por lo que ese sentimiento de desventaja (por género, etnia, edad, capacidad, etc.) es el causante de la realización de juicios morales emocionales, que provocan la tendencia de desaprobación hacia la práctica de métodos segregacionistas. Aunque según Shuman (2005) el hecho de empatizar demasiado con el resto de individuos que conforman la sociedad se ha visto muy criticado debido al uso de los problemas de otras personas como apoyo para realizar más daño sobre esta.

En el segundo bloque, se trata mayormente los aspectos relacionados con la supresión de las barreras que, actualmente, siguen existiendo en la sociedad y frenan el desarrollo inclusivo. Son muchas las respuestas obtenidas al respecto manifestando la indecisión de que dicha supresión fuera favorable para el resto de la sociedad; sin embargo, también se observa gran cantidad de los ciudadanos a favor de la igualdad buscada ante las personas con discapacidad exponiendo así la conformidad con la supresión de estas barreras como avance social. Por un lado, enfocado al ámbito laboral se ve gran coincidencia con los datos recabados en un estudio de Villa (2003) en el que se plantearon las principales causas que dificultan la participación de las personas con discapacidad en el entorno laboral. Estos factores fueron sobre todo el bajo nivel educativo y de formación profesional recibido, la poca información al respecto del puesto a ocupar, la actitud negativa por parte de ciertos empleados entre otros. Además, estos datos volvieron a encontrarse en el estudio de Pupiales y Córdoba (2016) donde se destaca la todavía dificultad encontrada a la hora de conseguir un trabajo suponiendo el 98% de las respuestas y resaltando, además, como primer impedimento el alto porcentaje de barreras arquitectónicas y como segundo aspecto las barreras sociales.

Por otro lado, Buffart (2009) también demostró la todavía existencia de barreras a través de una entrevista semi-estructurada en la que participaron 16 jóvenes con discapacidad a los que se les preguntaron cuestiones relacionadas con lo tratado anteriormente. Sus respuestas demostraron que muchas de las barreras encontradas en su evolución social hacían referencia a la falta de motivación externa, la falta de soporte profesional, la dependencia de terceros y los equipos inapropiados según las necesidades individuales y personales, entre otros.

El tercer bloque, se desarrolla conforme a los resultados respecto a la diversidad y la justicia social. Se puede ver una gran mayoría de individuos a favor de la convivencia entre diferentes culturas, así como la necesidad de aportación de la ayuda necesaria, por parte de todos los miembros de la sociedad, para que esta sea posible y se desarrolle de la manera más sana posible. Para ello, se necesita de la supresión de estereotipos que actualmente siguen desarrollándose en las actividades cotidianas, tanto individuales como colectivas. En esta misma línea se presentan las ideas de Aguilar y Buraschi (2017) entre las que se comparte que dicha desigualdad sigue todavía existiendo en nuestra sociedad por ciertas características otorgadas al pluralismo cultural, entre las que destaca la asimetría de poder entre los grupos que la forman, ya sea por el peso demográfico, el poder socioeconómico, la hegemonía cultural, etc. Además, resaltan la multiculturalidad como hecho de la sociedad mientras que la interculturalidad se refiere a la respuesta ética, social y normativa a dicho hecho.

Por lo tanto, se puede observar el deseo social de igualdad a pesar de la cantidad de realidades que siguen dificultando el proceso puesto que, apoyando estas ideas, autores como Zygmunt Bauman (2007) destacan algunos de los aspectos referentes a la falta de dicho respeto a la diversidad poniendo como punto problemático las acciones unitarias llevadas a cabo por los estados modernos. Pues se busca esta unidad promoviendo indirectamente a una mayor distancia entre los individuos de la sociedad. Se llevan a cabo prácticas homogéneas en ámbitos como la religión, la lengua y la cultura. Esta idea es respaldada al establecer como característica de la modernidad el término de la intolerancia que surge como contraposición de la búsqueda de unión nacional propiciando, sin embargo, la creación de un mayor número de diferencias.

Y, por último, el referido como cuarto bloque, muestra la dificultad de pensamiento inclusivo generalizado en la sociedad ante la igualdad de oportunidades educativas,

muchos de estos escudándose en la falta de recursos materiales y personales e incluso la falta de información clara y firme al respecto. Se refleja así la falta de inclusividad con la que se muestran los centros educativos actuales coincidiendo con diferentes estudios como Baudelot y Establet (1990) o Carbonell (2002) en los que se reflejan gran cantidad de problemas encontrados por la falta de visión unitaria ante la diversidad cultural. Además, según Toboso et al. (2011) 35 de cada 100 alumnos con Necesidades Educativas Especiales abandonan el entorno educativo ordinario al cambiar de la Etapa Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) siendo “des-integrados” a la educación especial. Así mismo, haciendo referencia a las respuestas que muestran la falta de información acerca del término real inclusivo se ve todavía un gran apoyo social ante el modelo segregacionista e integrador que opta por una educación mayormente individualizada con apoyos en aulas externas dirigido a la protección de los niños “típicos” frente a aquellos que muestran cualquier tipo de discapacidad. Esto refleja la necesidad de motivar una educación global dentro del aula ordinaria, para llegar a comprender el concepto real de diversidad entendiendo dicho apoyo como una aportación colaborativa de la que todo el alumnado sea capaz de beneficiarse (Moriña y Parrilla, 2006).

Según algunos autores como Zúñiga (2002), uno de los factores más importantes a tener en cuenta es el principio fundamental de la educación, que hace referencia al derecho universal de esta. Además, recalca la necesidad de cambio en la actividad docente comprendiendo a todo el alumnado por igual ya que todos provienen de grupos diversos y por tanto todos serán diversos. Habla de un término imprescindible que se encuentra contrapuesto a la mayoría de los resultados obtenidos y es que se debe reflejar en la escuela la diversidad humana que se encuentra en la sociedad; englobando entre estos las diferencias de género, de edad, de raza, de religión, de interés, de capacidades, de aptitudes, de condición social... ya que solo así podrá comenzar a entenderse la educación como unidad.

7. CONCLUSIONES

En conclusión y en base a los resultados obtenidos en este estudio, se puede observar la favorable evolución social ante la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad y todo lo que ello conlleva, a pesar de que los datos no pueden ser generalizados debido a la variedad de respuestas y al reducido tamaño de la muestra del

presente estudio. El aspecto en cuestión hace referencia al conocimiento teórico del tema, sin embargo, en cuanto a la puesta en práctica del mismo, queda patente la percepción de la necesidad de seguir progresando para la supresión de las diferentes barreras con las que sigue contando la sociedad en situación de desventaja. A mi parecer, el primer aspecto en el que se debería profundizar para conseguir una correcta evolución social es la cantidad de estereotipos que siguen haciendo complicado su desarrollo y puesta en práctica ya que la predisposición de la sociedad ante el acogimiento de la igualdad y la eliminación de estos sigue mostrándose incompleta en muchos entornos.

Este “retraso” del proceso puede ser debido a diferentes factores entre los que se encuentra la falta de información, conocimiento y concienciación social respecto a todo lo que la diversidad engloba. A menudo esta se basa únicamente en las capacidades personales de cada individuo sin tener en cuenta la gran cantidad de impedimentos con los que ciertos grupos sociales, mayormente desfavorecidos, deben seguir paliando para acercarse a la predisposición de una sociedad poco a poco más inclusiva.

Gracias a las diferentes teorías y corrientes pedagógicas planteadas a lo largo de la historia se han podido observar grandes avances en este ámbito al estructurarse sobre todo en base a la igualdad y el respeto hacia dichas minorías. Sin embargo, sigue siendo constante el falso sentimiento de unidad planteado por algunos grupos sociales en los que no se contempla una sociedad común a pesar de las diferencias que cada individuo pueda mostrar, tanto en ideales como en creencias o capacidades. Uno de los aspectos a resaltar reside en que el mayor concepto generalizador debería basarse en las diferencias individuales encontradas dentro de dicha comunidad, ya que todo individuo muestra sus propias diferencias y no por ello deben ser considerados como supremacía o minoría.

Así mismo, se encontraron ciertas dificultades en el desarrollo de este trabajo, entre ellos cabe destacar la problemática para recolectar artículos referidos a la totalidad de la sociedad inclusiva, ya que constantemente se centra la atención en líneas como la educativa, pasando por alto otros aspectos que influyen de manera directa en el retardo de los resultados esperados para conseguir avanzar en el proceso de la inclusión propiamente dicha.

Por lo tanto, como futuras líneas de investigación podrían plantearse estudios relativos a la atención a la diversidad pero que analicen con mayor profundidad los diferentes ámbitos de la sociedad, sin mostrarse de forma exclusiva del entorno educativo. Del mismo modo, sería interesante la realización de estudios por zonas territoriales o Comunidades Autónomas, de tal forma que se permitiese mostrar a la sociedad si los sujetos que conformamos cada territorio estamos siendo o no inclusivos, es decir, si se avanza en la línea correcta o no, hacia la plena inclusión en base al nivel socioeconómico reflejado en cada espacio.

Así mismo y como reflexión final para mi futuro desarrollo como docente veo necesario el seguimiento de las investigaciones sobre el término inclusivo en las aulas para conseguir suprimir los estereotipos que inevitablemente siguen existiendo en la sociedad y llegando al entendimiento de la diversidad general del alumnado que permita formar un mismo grupo con la totalidad del alumnado. De esta forma, creo necesario el trabajo conjunto de los pertenecientes al sistema educativo; sin embargo, veo imprescindible la presencia de tutores y especialistas en el transcurso normal de las sesiones del aula ordinaria para la atención personalizada a la par que generalizada de las posibles necesidades que alumnos y alumnas puedan mostrar.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M y Miles, S. (2009): “Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?” En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

ASPADEX. Plena Inclusión. Consultado el 10 de mayo de 2021. Recuperado de <https://aspadex.org/la-discapacidad-a-lo-largo-de-la-historia/>

Alberca, F. (2012). *La sobreprotección en los niños con discapacidad motriz y su influencia en el nivel de independencia y autonomía*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Cuenca.

Alfaro González, M., Vázquez Fernández, M.E., Fierro Urturi, A., Herrero Bregón, B., Muñoz Moreno, M.F. y Rodríguez Molinero, L. (2015). *Uso y Riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años*. Hospital Clínico Universitario: Valladolid.

Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social* (8a ed.). Madrid: Prentice-Hall.

Barton, L (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata

Baudelot, C. (1990). *El nivel educativo sube: Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata

Bauman, Z. (2007). Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, 28, 7-18.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, 26, 171-191.

Buffart, L. M., Wesrendorp, T., Van Den Berg-Emons, R. J., Stam, H. J. y Roebroek, M. E. (2009). Perceived barriers to and facilitators of physical activity in Young adults with childhood-onset physical disabilities. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 41(11), 881-885.

Cabero, J. y Ruiz, J. (2017). Las tecnologías de la Información y Comunicación para la Inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.

Cabrera, H. L. (2017). Barreras para la inclusión social de las personas con discapacidad, un escenario de derechos humanos. *Revista Digital de Historia de la Educación*, 20, 127-136.

Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.

Cantero Cabrera, M. G. (2008). La atención a la diversidad. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 4-7.

Carbonell, F. (Ed.). (2002). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista electrónica sinéctica*, 25, 1-24.

Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31.

Davidovich, P., Navarro, G. y Espina, A. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de psicología*, 1, 125-139.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea

Farge, C. (2007). El Estado de Bienestar. *Enfoques: revista de la universidad Adventista del Plata*, 1-2, 45-54.

Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, 2(69), 150-171.

Flórez Buitrago, L.D., Ramírez García, C. y Ramírez García, S. (2019). Las TIC como herramienta de Inclusión Social. *3C TIC*, 5(1), 54-67.

García, N. (2017). *EL proceso de la exclusión social. Revisión teórica sobre la situación de los jóvenes en riesgo de exclusión social en España*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

García, A. (2014). La atención Educativa al Alumnado de Educación Especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 199-222.

Grau, C. (2005). *Educación Especial: Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.

González-Gil, F., María, G. y Jenaro, C. (2007). *INDEX para la Inclusión*. CSIE

González-Gil, F., Martín- Pastor, E. y Castro, R. P. (2019). Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.

Henao, F. y Kereguelen, A. (2013). Actitudes hacia la discapacidad y empatía en niños de Educación Básica primaria de Instituciones oficiales de la ciudad de Montería. *Memorias III Congreso Internacional Psicología y Educación*. Colombia.

Hernández, S. (2014). ¿Diversidad cultural o desigualdad social? Una aproximación crítica a la competencia cultural en la salud a partir de las necesidades sentidas por mujeres en contextos de diversidad, injusticia social y austeridad. *Revista de Ciencias Sociales*, 14, 103-123.

Inclusión. Consultado el 10 de mayo de 2021. Recuperado de: <https://www.significados.com/inclusion/>

Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (2017). *Enfoques ante la diversidad*. Recuperado de http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Enfoques_ante_la_diversidad_cultural.pdf?revision%5Fid=80128&package%5Fid=80030

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Madrid: Boletín oficial del Estado (1970).

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, Madrid: Boletín oficial del Estado (1982).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Madrid: Boletín oficial del Estado (1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Madrid: Boletín oficial del Estado (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid: Boletín oficial del Estado (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín oficial del Estado (2020).

López del Castillo, N., Iriarte Redín, C. y González Torres, M.^a C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista española de pedagogía*. Universidad de Navarra

López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.

López, M. M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de innovación educativa*, 21, 37-54.

López, P., y Fachelli, S. (Eds.). (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

López, E. (2011). De la discapacidad a la Participación Social: Un compromiso como ciudadanos. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Celebrado en Barcelona, 20-22 de octubre de 2011.

Marandon, G. (2001). Empathie et compétence interculturelle. En: A. Kiss (Ed.). *L'empathie et la rencontre interculturelle* (p. 77-118). Paris: L'Harmattan.

Marchesi, A., Palacios González, J. y Coll Salvador, C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*, 3. Madrid: Alianza

Marquès Graells, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. *Departamento de pedagogía aplicada*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona

M.E.C.D. (1969). *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. Enseñanza media. Madrid. N.197-198

Molina, F., Prieto, O. y Santacruz, I. (2004). Discriminación étnica en el mercado laboral: Influencias en el acceso y en la permanencia. *Lan Harremanak*, 11, 53-63.

Montánchez M., L., Jornet, J., M., Perales, M., J., Carrillo, S., M. y Wilches, S., Y. (2017). *Educación Inclusiva*. Maracaibo: Astro Data S. A.

Montero, L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, 303-318.

Moreno, L. (2001). La “vía media” española del modelo de bienestar mediterráneo. *Papers*, 63-64, 67-82.

Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.

Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis doctoral). Washington DC, Estados Unidos: Universidad George Mason.

Muratori, M., Guntín, C. y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia personas con discapacidad: Un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 12, 40-56.

Olmedo, E. O. (2017). Propuesta de Innovación docente: La inclusión de las competencias transversales en enseñanzas universitarias oficiales de máster y fortalecimiento de los valores democráticos. *International Journal of Educational research and innovation*, 8, 148-162.

Parrilla, A. y Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539.

Peirats, J., y García, J. (2012). *Atención a la diversidad: Aproximación histórica e hitos legislativos. Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Pearson.

Pérez Sánchez, L. (2018). *Las barreras invisibles a la igualdad laboral de las mujeres*. El Economista.

<https://www.eleconomista.es/economia/noticias/8990627/03/18/Las-barreras-invisibles-a-la-igualdad-laboral-de-las-mujeres.html>

Pineda, P. (20 diciembre 2015). La sobreprotección genera dependencia. *La Sexta Noche*. Recuperado de https://www.lasexta.com/programas/sexta-noche/entrevistas/pablo-pineda-sobreproteccion-genera-dependencia_201512205723fd904beb28d446005975.html

Plasencia Human, C. C. (2017). *Relación entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y empatía en estudiantes de Lima y Huaraz: Un análisis comparativo*. (Tesis doctoral). Lima: Universidad San Martín de Porres.

Plaza, L. (2016). *La inclusión, el paso de la teoría a la realidad. Estudio de caso* (Trabajo fin de grado). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Plataforma de Infancia. Consultado el 10 de mayo de 2021. Recuperado de <https://plataformadeinfancia.org/una-sociedad-mas-inclusiva-que-rompe-las-barreras-de-la-discapacidad/>

Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 4, 1561-3127.

Pupiales, B. E., & Andrade, L. C. (2016). *La Inclusión laboral de personas con discapacidad: Un estudio etnográfico en cinco Comunidades Autónomas de España*. Archivos de Medicina (Manizales), 16(2), 279-289.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, Madrid: Boletín oficial del Estado (1985).

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013).

Rey Pérez, J., L. (2018). *Propuesta para la plena integración laboral de las personas con discapacidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comilla.

Rodríguez, M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las Tics en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 9, 14.

Rodríguez Plaza, A. B. (2019). *Sensibilización a las familias y los profesionales en torno a la Educación Inclusiva*. Acción formativa para Profesionales de la RNED-Red Nacional de Educación. Down España.

Sánchez, P. A. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 4, 9-30.

Sánchez Vázquez, M. J. y Borzi, S. L. (2014). Responsabilidad del psicólogo en investigaciones con participantes vulnerables. *Revista de Psicología- Segunda época*, 14, 90-108.

Sandoval, M., López, M. L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.

Serrano Ruíz, C. P., Ramírez, C. R., Abril Miranda, J. P., Ramón Camargo, L. V., Guerra Urquijo, L. Y., & González, N. C. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista Salud Uis*, 45(1), 41-51.

Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. & Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(1), 197-216.

Tracy, J. L., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(33), 11655-11660.

Toboso Martín, M., Ferreira, M.A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa Frenández, N. y Concha, G.D.D. (2013). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Riberdis*, vol. 6, 1, 279-295

Toledo Morales, P. (2013). *Las tecnologías de la información, la comunicación y la inclusión educativa* (Trabajo Final de Grado). Universidad de Sevilla.

Tomlinson, S. (1982). *Sociology of Special Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369.

Villa, N. (2013). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Red Iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad*, 2, 393-424

Zúñiga Chaves, E. (2002). Mitos y realidades de la “igualdad de oportunidades”. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1, 75-90.

9. ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario

Datos sociodemográficos:

- Género
 - Hombre
 - Mujer
 - Fluido
- Edad (Respuesta abierta)
- ¿A qué grupo de los siguientes perteneces?
 - Estudiante de Grado Universitario, Grado Medio o Grado Superior relacionado con la Educación
 - Estudiante de otros Grados
 - Titulado o Graduado en estudios relacionados con el ámbito educativo (pero sin trabajo)
 - Titulado o Graduado en otros estudios (pero sin trabajo)
 - Profesional del ámbito educativo
 - Profesional en otras áreas diferentes a la educativa
 - Tengo estudios básicos (E.G.B - B.U.P - E.S.O.)
 - A ninguno de los anteriores
- ¿Tienes algún familiar o persona cercana con algún diagnóstico (Trastorno del Espectro Autista, Deficiencia Intelectual, Síndrome de Down, Parálisis cerebral...)?
 - Si

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- No

Cuestionario sobre la inclusión:

1. Los problemas de otras personas suelen afectarme

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

2. Me resulta difícil empatizar con otras personas

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

3. En contacto con personas que tienen alguna discapacidad, intento comportarme normal e ignorar dichos defectos

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

4. Soy capaz de ver los problemas de otras personas desde distintas perspectivas

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

5. Cuando veo que se burlan de una persona “con discapacidad”, siento la necesidad de protegerla

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

6. No quisiera que mi socio del trabajo fuera una persona con algún tipo de trastorno

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

7. Sería un problema para mí compartir una habitación con una persona que tenga alguna desventaja

- Nada de acuerdo

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

8. En contacto con personas que tienen discapacidad, suelo hacer todo lo posible para acortar el contacto y terminarlo tan pronto como sea posible

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

9. Separar a los niños con discapacidad en escuelas especiales es necesario para proteger los intereses de los niños “típicos”

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

10. Creo que la convivencia entre personas de diferentes culturas y religiones es posible

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

11. La mala situación de la población de diferentes etnias en la sociedad es causada por su extraña cultura

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

12. Las personas con discapacidad solo pueden recibir formación para trabajos simples y fáciles

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

13. Todos los miembros de la sociedad deben ser iguales en términos de oportunidades

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

14. Ignorar a la población de etnias diferentes que conviven en la sociedad es un problema que requiere un compromiso serio de todos los miembros de esta

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

15. En la escuela, los alumnos con cualquier tipo de deficiencia no pueden participar en las actividades de la escuela ordinaria con el resto de los niños

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

16. La escuela debe garantizar buenas condiciones para la educación de todos los niños

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- Muy de acuerdo

17. El éxito de cada individuo debe ser evaluado por cuánto a él o ella personalmente ha progresado, no por su nivel de progreso en relación con otros

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

18. Los niños sin ningún tipo de discapacidad deberían pasar tiempo con compañeros con discapacidad incluso en edad preescolar

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

19. Soy una persona inclusiva

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

20. La sociedad en la que vivo es inclusiva

La realidad inclusiva: ¿Es comprendida por los diferentes sectores sociales?

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

21. La inclusión se conoce más de forma teórica que llevándola a la práctica

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo